



”Det ble litt hoppovering med ordene...”

En studie av elever på femte trinns lesevaner og bruk av
lesestrategier

Masteroppgave i tilpassa opplæring – norsk

ST305L
60 studiepoeng

Kandidatnummer 2

Mona Nilsen Strand

15/2010

ISBN: 978-82-7314-624-3

ISSN: 1890-4998

*"Farbror Melker, vet du vad? Om du inte kan skriva så att jag förstår det,
då kan du lika gärna sluta upp."*

Tjorven fra "Vi på Saltkråkan"

Sammendrag

Tittel på oppgaven:

”Det ble litt hoppovering med ordene...” En studie av elever på femte trinns lesevaner og bruk av lesestrategier.

Bakgrunn: Internasjonale undersøkelser som PISA og PIRLS viser at norske elever ikke har gode nok leseferdigheter i forhold til de land vi liker å sammenligne oss med. I Norge har vi nasjonale prøver som skal måle i hvilken grad elevenes ferdigheter samsvarer med læreplanens mål for de grunnleggende ferdigheter i lesing slik de er integrert i kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Dette er en kvalitativ casestudie som tar utgangspunkt i den nasjonale prøven i lesing for femte trinn. Jeg har foretatt seks intervjuer med elever som har gjennomført prøven og gjort en analyse av de skriftlige besvarelsene deres.

Problemstilling:

Hvilken betydning har elevers lesevaner og lesestrategier for resultatene på den nasjonale prøven?

Med bakgrunn i denne prøven har jeg prøvd å se på hvilke lesestrategier disse elevene benytter i sin lesing. I tillegg har jeg også prøvd å sammenligne elevenes resultater med hverandre og sett på om det er noen forskjeller i strategibruk hos gode lesere og de som strever med lesingen sin. Jeg har også sett på hvilken betydning elevens lesevaner kan ha for leseforståelsen, samt lærernes rolle i den videre leseopplæringa.

Den nasjonale prøven tar utgangspunkt i kompetansemålene i Kunnskapsløftet, og for å løse oppgavene kreves det at elevene har gode lesestrategier. Formålet med oppgaven har vært å fokusere på den videre leseopplæringa, som kommer etter at den første leseopplæringa er over.

Resultatene av studien viser at bakgrunns- og ordkunnskap har mye å si for leseforståelsen til elevene. Videre ser jeg at elevenes lesevaner har betydning for hvordan de tilegner seg denne bakgrunns- og ordkunnskapen, de elevene som leser mye på fritida har utviklet et større begrepsapparat enn de som leser lite. Lærerne er også en viktig faktor i elevenes utvikling av lesestrategier, både gjennom eksplisitt leseopplæring og tilpasning av lærestoffet.

Abstract

Title:

"It became some jumping with the words..." A study of pupils in 5th grades reading habits and use of reading skills.

International studies like PISA and PIRLS shows that Norwegian pupils do not have adequate reading skills in relation to the countries we like to compare ourselves with. Norwegian pupils scored significantly below the average in the OECD area. In Norway, we have national tests that measure the extent to which pupils reading skills are being in accordance with the goals of the competences in the curriculum. This is a qualitative case study that is based on the national test in reading for the fifth grade. I have done six interviews with pupils, who have completed the test, and also done an analysis of their written answers on the test.

Problem:

How does pupils reading habits and reading skills affect the results in the national reading tests?

Based on this test and the interviews, I have tried to survey which reading skills these pupils use in their reading. In addition, I also have compared the pupils' results with each other, and seen if there are any differences in reading skills, among the good readers and those who are struggling with their reading. I have also elaborated the importance of the reading habits and the role of the teachers in further reading instructions.

The national test is based on the competency goals in the National Curriculum, and to solve the tasks it requires that pupils have good reading skills. The purpose of the study has been to focus on the further reading instruction, which comes after the first reading training is over.

The results of the study show that reading comprehension is effected by the world knowledge and vocabulary knowledge to the pupils. Furthermore, I see that the pupils' reading habits are important for how they acquire this knowledge. The study indicates that there is a strong relationship between leisure reading and the world knowledge and vocabulary knowledge. The teacher's instructions are of a great importance in the pupils' development of reading skills, both through explicit reading instructions and adapted teaching.

Forord

Å skrive masteroppgave er en lang, spennende og krevende prosess. For meg som ikke hadde gjort dette før virket oppgaven på forhånd uendelig stor, men etter hvert som arbeidet har gått framover, noen ganger med små skritt og andre ganger med lengre skritt, har dette arbeidet vært utrolig givende og lærerikt.

Siden jeg de siste årene bare har undervist på fra 1.-4. trinn, er mine erfaringer fra femtetrinnet få, og det har vært utrolig interessant å bli kjent med mine informanter gjennom intervjuene. De har formidlet mye kunnskap og erfaringer til meg gjennom samtalene vi har hatt sammen og gitt meg god innsikt i hvordan de tenker når de leser.

Før jeg gikk i gang med masteroppgaven hadde jeg ikke inngående kjennskap til de nasjonale prøvene, siden jeg ikke har undervist på trinn der disse blir gjennomført. Mitt forhold til disse prøvene var at kanskje måler de det de er ment å gjøre, men like gjerne kan de være et mål skolen higer mot, og at undervisningen blir preget av ”teaching to the test”, men etter å ha studert prøven ser jeg at den kan ha en stor nytteverdi i skolen, forutsatt at den blir brukt etter intensjonene og kommer til nytte for den enkelte elevs læring.

Jeg vil rette en spesielt stor takk til disse seks elevene på femte trinn som har latt meg få ta del i deres tanker rundt sin egen lesing, uten deres velvillighet ville denne masteroppgaven aldri blitt til.

Også en stor takk til mine medstudenter Lill-Karin Pedersen og Anne-Trine Kristiansen, vi har hatt mange timer sammen de siste månedene, og deres konstruktive innspill og samtaler har holdt motivasjonen oppe under hele skriveprosessen.

Så takk til veilederne Toril Fiva, som dessverre forsvant til Oslo midt i prosessen, men fram til da var til stor inspirasjon og kom med konstruktive innspill i forhold til skrivingen av masteroppgaven. Marit Krogtoft har vært den andre veilederen min og har vært en stor oppmuntret både i forhold til faglige innspill, men også det å holde motet mitt oppe når det røynt på som verst.

Bodø, 17.5.2010

Mona Nilsen Strand

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	6
1.1. Bakgrunn for oppgaven.....	6
1.2. Formål	7
1.3. Forskningsspørsmål.....	8
1.4. Oppgavens oppbygging.....	9
2. Planer og prøver	10
2.1. Lesing i Kunnskapsløftet 06.....	10
2.2. Hvem har ansvar for leseopplæringa?	11
2.3. Internasjonale leseundersøkelser	12
2.4. Nasjonale prøver	14
3. Lesing	17
3.1. Teorier om lesing	17
3.2. Hva er lesing?	18
3.2.1. Avkoding.....	19
3.2.2. Forståelse.....	21
3.3. Lesestrategier	23
3.3.1. Bakgrunnskunnskap	26
3.3.2. Ordkunnskap	27
3.3.3. Sjangerkunnskap og kunnskap om teksttyper	28
3.3.4. Leseteknikker	30
3.3.5. Inferenser.....	30
3.3.6. Oppsummering	31
3.4. Metakognisjon.....	32
3.5. Lesemotivasjon.....	33
3.5.1. Mestring	34
3.6. Selvregulert læring	36
3.7. Læring er en sosial prosess.....	37
3.8. Modellering	37
3.9. Lesevaner	38
3.10. Leseopplæringsmodeller	40
3.10.1. Resiprok leseopplæringsmodell	40
3.10.2. Transaksjonell strategiundervisning.....	42
3.10.3. Begrepsorientert leseopplæring.....	42
3.10.4. Eksplisitt leseforståelsesundervisning.....	43
4. Design og metode.....	44
4.1. Operasjonalisering.....	44
4.2. Kvantitativ eller kvalitativ tilnærming?	45
4.3 Intensive og ekstensive forskningsopplegg.....	46
4.4 Induktiv – deduktiv	47
4.5 Holisme – individualisme.....	48
4.6 Nærhet eller distanse	48
4.7 Casestudiedesign	49
4.8 Metodetriangulering	50
4.9. Hermeneutikk	50
4.10. Intervju	51
4.10.1. Intervjuguide	53
4.10.2. Utvelging av enheter	54

4.11. Dokumentanalyse	54
4.12. Analyse og tolkning av innsamlet data	56
4.13. Etikk	57
4.14. Validitet og reliabilitet	58
4.14.1. Validitet	59
4.14.2. Reliabilitet	60
5. Presentasjon og drøfting av datamaterialet	61
5.1. Informasjon om selve prøven	61
5.2. Finne informasjon i teksten	66
5.3. Å forstå og tolke teksten	71
5.4. Å reflektere over og vurdere teksten	78
5.5. Bakgrunnskunnskap	81
5.6. Ordkunnskap	84
5.7. Metakognisjon	90
5.8. Forskjellige sjangrer og teksttyper	93
5.9. Andre lesestrategier	95
5.10. Lesevaner	98
5.11. Motivasjon og mestring	103
5.12. Krav til lærerne som underviser i lesing	103
5.13. Kjønnforskjeller	104
5.14. Validitet og reliabilitet i leseprøver	105
6. Oppsummering og avsluttende kommentarer	106
6.1. Lesestrategier	106
6.2. Lesevaner	107
6.3. Leselærere i alle fag	108
6.4. Undersøkelsens validitet og reliabilitet	110
6.5. Sluttord	110
7. Litteraturliste	112
Tabelloversikt	117
Vedlegg	117

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for oppgaven

Helt siden den obligatoriske skolen ble innført i Norge, har en av skolens viktigste oppgaver vært å lære barn å lese og skrive. Lesingen gir muligheter til kunnskaper og ferdigheter som elevene har bruk for i alle fag. I tillegg kan lesingen også brukes som opplevelseslesing, der målet ikke nødvendigvis er læring, men heller gi tilgang til den store mengden av skjønnlitteratur som fins.

Det å ha gode leseferdigheter er en absolutt nødvendighet i dagens samfunn, der vi overstrømmes av skriftlig informasjon overalt hvor vi beveger oss. Vi voksne møter trykte tekster som vi må forholde oss til nesten uansett hvor vi er, men også barn møter et mye større teksttilfang i løpet av dagen sin enn for bare noen få år siden. Det er ikke bare gjennom trykte tekster på papir at vi har bruk for gode leseferdigheter. I dagens moderne samfunn med internett og tv er det nødvendig å kunne lese, for å orientere seg i all informasjonen man får via skjermen. Det å kunne lese er altså en viktig ferdighet for alle.

Elevene møter på skolen med ganske så ulike forutsetninger, noen har lest i flere år, mens andre ennå ikke har lært seg prinsippene som skal til for å lese. Noen få barn tilegner seg lesekunsten med svært liten hjelp, men de fleste barn som vil lære å lese vil ha bruke for hjelp, formelt eller uformelt (Elbro 2001:92). Denne hjelpen vil det oftest være foreldre og skolen som bidrar med.

I de senere år har det vært stort fokus på leseopplæringa i norsk skole, og hvordan den drives. Lenge mente man, at bare elevene tilegnet seg den tekniske ferdigheten i lesing, kom resten av seg selv. Dette har vi i de senere år sett, i forhold til PISA, PIRLS og andre undersøkelser, ikke er nok. Elevene trenger fortsatt leseopplæring, etter at de har lært seg alle bokstavene og knekt lesekode. Det er denne leseopplæringa vi mener, når vi snakker om den andre leseopplæringa, som kommer etter at elevene har tilegnet seg lesekunsten.

Lesing er en strategisk prosess (Austad 2003:44), der det er om å gjøre å bruke de rette strategiene til enhver tid. Gode lesere vet dette, de leser ulike tekster på ulike måter, og utnytter sin kunnskap i forhold til det de leser.

Elevene trenger hjelp til å finne gode lesestrategier, det er nødvendigvis ikke slik at jo mer litteratur elevene leser, jo bedre lesestrategier tilegner de seg. De fleste elevene trenger hjelp i dette arbeidet. Her har skolen et stort ansvar for å hjelpe elevene videre i sin utvikling, og samtidig passe på at eleven kan nyttegjøre seg kunnskapen, og ta den i bruk i egen lesing.

I den første leseopplæringa er det stort fokus på det alfabetiske prinsippet, der elevene skal lære å koble lyd og bokstav og sette disse sammen til ord. Etter hvert vil leseopplæringa gå fra *å lære å lese, til å lese for å lære*. Målet med lesing er å kunne forstå det man leser. Å forstå det man leser er en sammensatt kognitiv og lingvistisk prosess (Brudholm 2009:296), der leseren søker aktivt mening i teksten.

En lesestrategi som har vært mye benyttet av elever opp gjennom tidene, er å lese teksten eller boka om og om igjen til du tror du kan det som står der. Dette er en strategi som er tidkrevende, og som kanskje ikke særlig effektiv når elevene skal forstå, tolke og resonnere (Pressley 2006:3). Her er det skolen har en av sine oppgaver; å lære elevene gode lesestrategier slik at de tilegner seg innholdet i tekstene på en hensiktsmessig måte. Når elevene gjør det dårlig, f.eks. på en naturfagprøve, trenger det ikke være noe galt med fagkompetansen til eleven. Han har kanskje ikke lært seg de rette strategiene, som må til for å lese til en slik prøve. Leses teksten bare om og om igjen, er det nok mye kunnskap som ikke blir forstått og husket, og resultatet på prøven blir ikke som ønsket og forventet.

1.2. Formål

Formålet med masteroppgaven min er å få belyst bruken av lesestrategier i elevers lesing av både skjønnlitteratur og sakprosa. Jeg har også poengtert viktigheten av at alle lærere leselærere, noe som også er vektlagt i Kunnskapsløftet. Jeg håper, at jeg gjennom masteroppgaven min har ervervet meg så mye kunnskap om lesing, at jeg kan være en bidragsyter på egen arbeidsplass i leseopplæringa, både for små og store elever. I tillegg håper jeg at lesere av oppgaven min, kan få ny kunnskap om lesestrategier sett i lys av de nasjonale prøvene.

Dette er ikke en masteroppgave spesielt rettet mot norsklærere, men jeg tror alle lærere vil kunne ha nytte av å bli påmint om hvor viktig det er å drive leseundervisning i alle fag, på alle trinn. Jeg vet at norsk skole er god på å gi elever grunnleggende leseopplæring helt fra første trinn. Men hvordan undervises det etter at elevene har tilegnet seg de første prinsippene ved lesingen? Tar vi det for gitt at forståelsen kommer av seg selv, eller underviser vi eksplisitt i utviklingen av gode lesestrategier? Gjennom samtaler med elever som dette angår, håper jeg på ny innsikt og forståelse av hvordan de tenker mens de leser.

Jeg har også lagt vekt på elevenes lesevaner, for å se om det har noen betydning om elever leser mye eller lite på fritida for utvikling av leseferdigheter. Jeg håper også at de nasjonale prøvene kan bli et hjelpemiddel for å utvikle

leseferdigheter hos elevene, og at lærerne blir oppmerksomme på at lesing består av flere aspekter, som elevene må beherske, før en kan si at leseferdighetene er godt utviklet.

1.3. Forskningsspørsmål

Siden det har vært fokusert mye på den andre leseopplæringa de siste årene, som en følge av bl.a. PISA og PIRLS, syntes jeg det kunne være interessant å se hvilke lesestrategier elevene benytter i sin lesing. Men også hvilke strategier det er det som skiller den gode leseren, fra den leseren som strever med lesingen sin. I Norge er det nå innført nasjonale prøver i lesing på femte og åttende trinn, og disse har fokus på de samme leseområdene som PISA og PIRLS. Jeg vil prøve å gi et bilde av hvordan elever på femte trinn bruker, og ikke bruker lesestrategier i sin lesing av tekstene i den nasjonale prøven. Men for å skape et større bilde av leseferdighetene til mine informanter, har jeg også valgt å se på informantenes lesevaner, motivasjon og lærernes rolle i dette arbeidet.

Med dette som bakgrunn, blir problemstillingen jeg ønsker å belyse i masteroppgaven min som følger:

Hvilken betydning har elevers lesevaner og lesestrategier for resultatene på den nasjonale prøven?

I problemstillingen min er tre spørsmål formulert implisitt, som jeg håper å finne svar på i denne undersøkelsen:

- *Hvilke lesestrategier bruker elevene når de leser tekstene i den nasjonale prøven?*
- *Har elevers lesevaner noe å si for leseferdighetene deres?*
- *Hvilken rolle har lærerne i utviklingen av elevenes leseferdigheter og lesevaner?*

For å få svar på disse spørsmålene har jeg intervjuet seks informanter på femte trinn, som nettopp hadde hatt den nasjonale prøven i lesing, og dermed kunne si noe om hvordan de tenkte da de leste og besvarte oppgavene i prøven. Jeg gjorde intervju med dem både i september og et kort oppfølgingsintervju i mars, dette fordi jeg ønsket å få vite om resultatene på den nasjonale prøven har hatt noe å si for leseopplæringa deres. I tillegg har jeg gjort en dokumentanalyse, der jeg har sett på besvarelsene til informantene på den nasjonale prøven, og satt dette i sammenheng med intervjuene og resultatene på landsbasis.

Det har vært et poeng for meg å få informantene til å fortelle så mye som mulig om sine tanker rundt sin egen lesing, og på den måten få fram momenter som jeg

kanskje ikke hadde forutsett, og intervjuene har derfor vært mer en samtale med temaer, enn et strukturert intervju med ferdige spørsmål.

1.4. Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 ser jeg på ulike prøver som er gjennomført, for å kartlegge elevers leseferdigheter, og læreplaner som vi som jobber i skolen er forpliktet til å følge. Kapittel 3 er viet det teoretiske grunnlaget for oppgaven, og omhandler hva lesing er, strategier som brukes før, under og etter lesing, og andre faktorer som påvirker lesingen. Videre har jeg også med et underkapittel om fire leseopplæringsmodeller som har vært utprøvd, tre amerikanske og en norsk. Grunnen til at jeg har tatt med disse leseopplæringsmodellene er at jeg vil rette søkelyset på lærernes rolle i denne undervisningen, og at opplæringen i leseferdigheter må gis eksplisitt for at resultatet skal bli best mulig.

I kapittel 4 blir metodene jeg har brukt belyst og begrunnet. I kapittel 5 presenterer jeg og drøfter datamaterialet mitt. Og endelig i kapittel 6, oppsummerer jeg, og prøver å komme med noen innspill til elever og lærere i arbeidet med lesestrategier.

Jeg har brukt Læreplanverket for Kunnskapsløftet, heretter kalt LK06, som en kilde. Leseren vil se at noen steder er det henvist til papirutgaven, mens andre steder er internettadressen oppgitt. Dette fordi, at underveis i arbeidet mitt oppdaget jeg at formuleringer var endret fra papirutgaven til nettutgaven, og der det er slike endringer, har jeg brukt nettutgaven av LK06.

Leserne vil også se at jeg bruker både begrepet sakprosa og fagtekst, og min forståelse av begrepene tar utgangspunkt i Tønnessons definisjon av sakprosa (2008:15ff). Sakprosa er alle tekster som ikke er skjønnlitteratur, og omfatter alt som skjer i virkeligheten. Det er alle tekster som beskriver noe fra virkeligheten, som oppskrifter, tabeller, referat, kåseri, essays, fagtekster osv. Sakprosa blir da et overordnet begrep, hvor fagtekster er et underbegrep av sakprosa; altså en del av sakprosaen, men knyttet opp til et spesielt tema eller fag.

2. Planer og prøver

2.1. Lesing i Kunnskapsløftet 06

Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 er målet at elevene skal utvikle grunnleggende ferdigheter i alle fag, som er forutsetninger for videre utvikling og læring (LK06:39). Innføring av Kunnskapsløftet innebærer et sterkere fokus på tilpasset opplæring og grunnleggende ferdigheter enn i tidligere læreplaner. De grunnleggende ferdighetene er:

- *Å kunne uttrykke seg muntlig*
- *Å kunne lese*
- *Å kunne regne*
- *Å kunne uttrykke seg skriftlig*
- *Å kunne bruke digitale verktøy*

I tidligere læreplaner har lesing bare vært en del av norskplanene, mens i Kunnskapsløftet er det en ferdighet som skal utvikles i alle fag. Å kunne lese i samfunnsfag, vil være å kunne hente informasjon fra bilder, tegninger, grafer, tabeller, globus, kart og andre oppslagsverk. Lesing i RLE kan f.eks. være å fortelle om innholdet i sentrale tekster fra Bibelen, her kan lærerne velge forskjellige arbeidsmåter, som å gjenfortelle fortellinger etter å ha lest dem.

Fagtekster har alltid vært en del av undervisningen i mange av fagene, men da for å lære fagstoff. Med LK06 har fagtekstene fått en ny rolle, de skal også være en del av leseopplæringa (Russdal-Hamre 2009:71).

For å kunne møte disse kravene om leseferdigheter, må lærerne som underviser ha god kompetanse om lesing, slik at de kan hjelpe elevene med å utvikle leseferdigheter gjennom hele det 13-årige skoleløpet (Roe 2008:14). I tidligere læreplaner har bare den første leseopplæringa vært vektlagt, og det har mer eller mindre blitt tatt for gitt at bare elevene lærte seg å lese, trengte ikke lærerne å gjøre noen større innsats videre. Men i LK06 ser vi en stor endring, og allerede i kompetansemålene etter 2. årstrinn er det fokusert på lesestrategier:

... eleven skal kunne bruke enkle strategier for leseforståelse og reflektere over leste tekster (LK06:44).

mens etter 4. årstrinn skal elevene kunne:

... bruke lesestrategier og tekstkunnskap målrettet for å lære (LK06).¹

¹ Læreplan i norsk

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning=5&sortering=2&kmsid=1001582>

Også under prinsipper for opplæringa står det i læringsplakaten (LK06:31):

... stimulere elevene og lærlingenes/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning.

Disse prinsippene skal være med på å utvikle kvaliteten i skolen, og føre til at alle elever skal få føle gleden ved mestring og måloppnåelse. Det betyr at det må tas hensyn til elevens forutsetninger og progresjon, og skolen har ansvar for å legge til rette for at alle får et godt læringsmiljø. Opplæringa skal også gi elevene bevissthet om bruk og utvikling av læringsstrategier.

Dette betyr at lærerne tidlig har et ansvar til å gi elevene undervisning i lesestrategier og la elevene reflektere over det de leser. Å kunne mestre en tekst, innebærer ikke bare å kunne avkode og forstå ordene og innholdet i teksten, men også å kunne forstå budskapet og bruke de opplysningene som er i teksten på en hensiktsmessig måte. For å kunne gjøre dette, må leseren ha kunnskap om, og kunne bruke ulike lesestrategier.

2.2. Hvem har ansvar for leseopplæringa?

I LK06 er lesing en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal være framtrepende i alle fag. Tidligere har lesing stort sett vært norsklærerens ansvar, men i LK06 er lesingen integrert i alle fag, og dermed alle lærernes ansvar, selv om læreplanen også sier at norskfaget har et særskilt ansvar for leseopplæringa (LK06:44).

Det er da heller ikke meningen at lærere i andre fag skal drive leseopplæring (avkoding), men være med på å utvikle leseferdighetene til elevene ved å la dem lese ulike typer tekster, lære faguttrykk som de har bruk for i lesingen og reflektere over det de har lest. Her vil det også være naturlig å lære elevene ulike lesestrategier for å angripe de forskjellige tekstene. En leser ikke en tabell i matematikk, på samme måte som en tekst om Jesu liv i RLE. Man kan kanskje si, at etter at LK06 kom har fagtekstene fått en annen rolle. De skal ikke bare være en tekst om et spesielt emne som elevene skal lære noe om, men de skal også være en del av leseopplæringa. Vi ser også at LK06 stimulerer til en mye mer aktiv leseopplæring, etter at elevene har knekt den første lesekode. Dette i motsetning til den forrige læreplanen, L97, hvor det ikke var noe stort fokus på den andre leseopplæringa.

En kan med dette si at formålet med lesinga er først å lære elevene å lese, og deretter utvikle elevenes lesestrategier slik at de kan tilegne seg kunnskap gjennom å lese skrevne tekster (Arnbak 2003:17). Ser vi på lesing i dette

perspektivet, vil vi også se hvor viktig den andre leseopplæringa er. Elevene må få opplæring i å utvikle sine leseferdigheter, gjennom hele skolegangen.

2.3. Internasjonale leseundersøkelser

PISA er en internasjonal undersøkelse av elevferdigheter i regi av OECD, som har som mål å sammenligne 15-åringers kompetanse og ferdigheter innenfor fagområdene lesing, matematikk og naturfag. PISA-undersøkelsen gjennomføres hvert tredje år, og Norge har deltatt helt siden oppstarten i 2000. Alle fagområdene er med hver gang, men et fag har hovedfokus, og lesing har vært vektlagt i 2000 og 2009. PISA tar ikke utgangspunkt i læreplanene til de ulike deltakerlandene, men prøvene samsvarer med kompetansemålene i LK06 og L97, som lå til grunn da PISA ble gjennomført i 2006 (Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. & Roe, A. 2007:248).

PISA definerer lesing slik²:

Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet.

PISA tester ikke avkoding og lesehastighet, men retter heller fokus mot leseforståelsen der elevene gjennom ulike lesetekster må:

- finne fram til og hente ut informasjon i teksten slik spørsmål krever
- forstå og tolke hva teksten handler om og trekke egne slutninger på bakgrunn av dette
- reflektere og vurdere teksten slik at de kan komme med egne synspunkter og innspill

Resultatene fra PISA 2006 viser en nedgang fra 2000 og 2003. I 2006 var det 22 land som skåret bedre enn Norge, og i Norden er Norge og Island de landene som får de laveste poengsummene, de andre landene skårer signifikant bedre enn Norge.

Mens PISA-undersøkelsen er en prøve for 15-åringer, er PIRLS en prøve for 10-åringer, altså elever på fjerde og femte trinn. PIRLS har vært gjennomført to ganger, i 2001 og i 2006. I motsetning til PISA, er PIRLS bare en prøve i leseferdigheter, men som i PISA er det forståelsesaspektet som vektlegges. Leseprøvene inneholder både sakprosatekster og skjønnlitterære tekster. Elevenes forståelse måles gjennom omtrent de samme områdene som i PISA:

² Lesing i PISA, http://www.pisa.no/hva_maaler_pisa/lesing.html

- *hente ut informasjon*
- *trekke enkle slutninger*
- *tolke og sammenholde informasjon*
- *vurdere språk, innhold og virkemidler i teksten*

Den første PIRLS-undersøkelsen viste at Norge hadde et resultat som lå på gjennomsnittet av deltakerlandene, men sammenligner vi oss med OECD-landene lå Norge på sisteplass. Det ble lett etter årsaker til at Norge gjorde det såpass dårlig. L97 ble kritisert for at den la for lite vekt på leseopplæringa (Roe og Solheim 2007)³ i tillegg til at de norske elevene var ett år yngre enn elevene i Sverige og Island på prøvetidspunktet. Disse forskjellene kan forklare noen av årsakene, til at Norge ikke kom så godt ut av prøven som vi ønsket, men det var også andre grunner som lå bak som f.eks. lesevaner, bruk av lesestrategier og innsats når forståelsen sviktet.

Norge var også det landet som hadde størst forskjell mellom de svakeste og de sterkeste leserne. For å jevne ut noen av forskjellene og få et bedre sammenligningsgrunnlag, deltok også elever fra femte trinn i undersøkelsen i 2006. Disse er mer i alder med elevene fra Sverige og Danmark, som går på femte trinn. Men resultatene fra undersøkelsen i 2006, viser at Norge fremdeles ligger på et gjennomsnittlig nivå, og at vi fremdeles har de svakeste leserne i Norden. Forskjellen mellom svake og sterke lesere var mindre denne gangen, det er færre svake lesere, men i andre enden er det også færre sterke lesere.

I analysen er det sett på ulike faktorer som har betydning for elevenes leseferdigheter, både generelle faktorer, hjemmeforhold, elevnivå, lærernivå og skolenivå. På elevnivå har det betydning for elevene hva de leser på fritida, hvordan de vurderer sin egen leseferdighet, hvor lang tid de bruker på hjemmelekser og holdninger til lesing.

I Danmark har det også vært fokusert mye på leseopplæringa de siste årene, og selv om de skårer bedre enn Norge på PISA og PIRLS, er ikke leseferdighetene blant elevene gode nok. Omtrent 20 prosent av et årskull går ut av grunnskolen med for dårlige leseferdigheter. Selv om elevene lærer å lese tidligere enn før, har ikke dette nødvendigvis noen stor effekt på leseferdighetene. Det er særlig leseforståelsen som svikter, når elevene ikke klarer å tolke, forstå, reflektere og vurdere tekstene de leser (Brudholm 2009:294).

³ PISA og PIRLS – Om norske elevers leseresultater,
http://www.udir.no/upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/Leseresultater_PISA_og_PIRLS.pdf

Selv om dette er undersøkelser som er gjort i Danmark, er det ikke vanskelig å trekke paralleller til Norge og vår leseopplæring. Også hos oss lærer elevene å lese tidligere enn før, men likevel gjenspeiler ikke dette seg i leseundersøkelser som blir gjort på et seinere stadium hos leseren, der leseforståelsen ofte ikke er god nok. Dette viser at leseopplæringa *må* fortsette, også etter at den første leseopplæringa er over.

2.4. Nasjonale prøver

Fra begynnelsen av 90-tallet har det vært diskutert om å få til et nasjonalt system for kvalitetsvurdering, og gjennom flere utredninger og stortingsmeldinger har det vært foreslått etablering av et slikt system. I 2002-03 ble det vedtatt at nasjonale prøver skulle være en del av et slikt nasjonalt kvalitetsvurderingssystem.

Nasjonale prøver ble første gang gjennomført våren 2004 på fjerde og tiende trinn, og året etterpå var også sjuende og grunnkurs på videregående skole med. Siden prøvene var lagt på slutten av disse årstrinnene, ble de brukt som et måleinstrument på hva elevene hadde lært de siste tre årene. Men etter gjennomføringen våren 2005, ble det vedtatt å ta en pause i prøvene etter at det ble reist kritikk mot både innhold og gjennomføring av prøvene.

Etter å ha gjennomgått prøvene og gjort en del forbedringer, ble det vedtatt å starte opp med prøvene høsten 2007, men nå skulle prøvene gjennomføres på femte og åttende trinn. Prøvene gjennomføres altså rett etter overgangen fra småtrinn til mellomtrinn, og mellomtrinn til ungdomsskole, noe som betyr at de kan relateres til kompetansemålene i LK06 etter fjerde og sjuende trinn.

Fra høsten 2010 vil det også bli gjennomført nasjonale prøver på niende trinn, slik at det også blir tatt en måling av elevenes ferdigheter mens de går på ungdomsskolen. Samtidig vil det også gi en pekepinn for ungdomsskolene, om hvilke elever som klarer seg godt, og hvem som strever. Prøven vil være den samme som for åttende trinn, og på den måten kan skolen også vurdere progresjonen fra ett år til et annet.

De nasjonale prøvene er ment å være et hjelpemiddel for eleven, der den pedagogiske utviklingen skal styrkes i samarbeid mellom elev, skole og foresatte. Prøvene gir også et bilde av, i hvilken grad den enkelte skole lykkes med å utvikle de grunnleggende ferdighetene hos elevene.

Utdanningsdirektoratet har ansvar for gjennomføring og rapportering av prøvene, mens Nasjonalt lesesenter (Universitetet i Stavanger) utarbeider prøvene i lesing for 5. trinn, og ILS (Universitetet i Oslo) utarbeider prøvene for 8. trinn.

Nasjonale prøver i lesing tar ikke bare utgangspunkt i kompetansemålene i norsk, men også i andre fag der mål for lesing er integrert. Det er altså den grunnleggende ferdigheten lesing som blir vurdert, og skal gi et bilde av den enkelte elevs leseferdigheter. Prøvene vil være med på å gi lærere kunnskap om elevenes sterke og svake sider, og vil være et verktøy for videre arbeid med å utvikle leseferdigheter og lesestrategier hos elevene.

Elevenes resultater blir fordelt på tre mestringsnivåer etter hvor mange poeng de oppnår, og læreren får oversikt av den enkelte elevs resultater. Det er utviklet veiledninger for hvordan disse resultatene kan følges opp, både på enkeltnivå og på gruppenivå.

Siden nasjonale prøver er en prøve bare for norske elever, gir den ikke noe sammenligningsgrunnlag av våre elevers leseferdigheter, sammenlignet med elever i andre land. Slik prøvene er laget, gir de heller ikke grunnlag for å si noe om resultatene er bedre eller dårligere, fra ett år til et annet blant elever på 5. og 8. trinn. Men skolene kan likevel vurdere sine resultater ved å sammenligne dem med landsgjennomsnittet, som gir en god pekepinn av leseferdighetene til elevene ved den enkelte skole.

Utdanningsdirektoratet definerer lesing på samme måte som PISA og PIRLS, og deler lesingen i tre aspekter som til sammen utgjør elevenes lesekompetanse:

- *finne informasjon*
- *forstå og tolke*
- *reflektere over og vurdere tekstens form og innhold*

Disse tre aspektene⁴ fungerer ikke som atskilte ferdigheter hos elevene, og de blir ikke prøvd som tre ulike delkompetanser, men er representert med ulik vektning i prøvene. Å reflektere over, og vurdere tekstens form og innhold er mer vektlagt på prøvene for 8. trinn, enn på 5. trinn.

Innenfor de tre aspektene ved lesing er det gitt oppgaver med ulik vanskegrad og forskjellig form; flervalgsoppgaver, sammensatte flervalgsoppgaver og åpne oppgaver. Flervalgsoppgavene (multiple choice) er oppgaver med fire svaralternativer, der elevene skal krysse av for det svaret de mener er rett. I de sammensatte flervalgsoppgavene (complex multiple choice) er det flere deloppgaver der elevene skal koble sammen ord og setninger, svare rett eller galt, nummerering og lignende. I de åpne oppgavene (constructed response) skal elevene skrive svaret med egne ord, og læreren må vurdere om svarene er

⁴ Mer om disse leseaspektene i kap. 5

akseptable eller ikke. I den nasjonale prøven 2009 var det ca 30 prosent åpne oppgaver, og andelen åpne oppgaver skal ikke overstige dette tallet. Dette fordi det både er tidkrevende for lærerne å rette slike oppgaver, og det vil alltid være elevsvar som kan være vanskelige å vurdere i forhold til poengberegningen. Flervalgsoppgavene er i så måte lettere å rette, og stiller heller ingen krav til elevenes skriveferdigheter.

I motsetning til de nasjonale kartleggingsprøvene for 1., 2. og 3. trinn, som er konstruert for å kartlegge elever som er under en gitt bekymringsgrense, er de nasjonale leseprøvene konstruert for å måle den generelle leseforståelsen hos elever på femte og åttende trinn. Det vil derfor være slik at prøven kan oppfattes som vanskelig for de fleste elevene, og en gjennomsnittselev vil klare omtrent 60 prosent av oppgavene (Roe 2009: 42).

Det er viktig å understreke at den nasjonale prøven i lesing ikke er en diagnostisk prøve, men den kan gi en pekepinn om hva grupper eller enkeltelever strever med. Vil man ha mer detaljert informasjon om den enkelte elev, må det benyttes kartleggingsmateriell, eller diagnostiske prøver beregnet til dette formålet.

3. Lesing

3.1. Teorier om lesing

Opp gjennom årene har ulike læringssyn preget skolen, fra den tid da man trodde at det var best om elevene kom til skolen uten for mye kunnskap, for det skulle skolen ta seg av. Mens vi i dag ser det som en fordel at hjemmet deltar aktivt, både før og etter at elevene er begynt på skolen. Det er ikke bare kravet til leseferdigheter som har endret seg de senere år, også læringssynet har endret seg, fra den passive eleven til den aktive eleven vi ser i dag.

Mange har forsket på lesing opp gjennom årene, fra behaviorismen i første halvdel av 1900-tallet til de sosiokulturelle teoriene vi har i dag. I den behavioristiske tenkingen ble leseopplæringa sett på som en opplæring i ulike delferdigheter, som etter hvert skulle settes sammen til en helhet. Det vil si at elevene skulle lære bokstaver som skulle knyttes til rett lyd, og etter hvert sette disse sammen til ord, og til slutt koble inn forståelsen. Eleven skulle tilegne seg ferdigheter og kunnskap basert på erfaring, hvor læreren presenterte lærestoffet og eleven lærte. Det ble tatt mindre hensyn til at eleven selv kunne tenke og reflektere, kunnskapen ble overført fra lærer til elev. Undervisningen kunne gjerne være løsrevet fra en kontekst, og skulle serveres eleven i små deler. Først på et senere stadium, ble det forventet at eleven kunne bruke det han hadde lært (Dysthe 2001:36f)

Psykolingvistene som kom senere, så derimot på lesing som en meningssøkende aktivitet, og nå ble lesing sett på som en naturlig utvikling, på akkurat samme måte som utviklingen av talespråket (Strømsø 2007:27). Goodman som er en viktig bidragsyter på dette området mente at lesing er en sammensatt prosess som foregår parallelt, det er ikke slik at en avkoder først, og senere prøver å forstå det en har lest (ibid).

Denne forståelsen av lesing førte til at leseopplæringa skulle være en meningsfull aktivitet. Elevene skulle møte tekster som var relevant for deres kunnskaps- og kulturelle område, og ikke en opplæring i mer eller mindre meningsløse delferdigheter, som f.eks. mus-i-mur språket, som tidligere lesebøker har vært preget av. I Norge fikk vi på 1970-tallet LTG-metoden,⁵ utarbeidet av Ulrika Leimar, som en motvekt til nettopp mus-i-mur-språket.

De kognitive leseteoriene som etter hvert overtok, så på lesing som et produkt av to delprosesser, den mekaniske delen (avkodingen) og forståelsesdelen. Lesingen beskrives også som en indre prosess, der leseren er nødt til å møte

⁵ LTG-metoden (Lesing på talemålets grunn) er en metode som er bygd på elevenes muntlige språk.

teksten med en aktiv holdning, for at det han leser skal gi noen mening (Kulbrandstad 2003:16f). De kognitive lese-teoriene ville gi en innsikt i enkeltelevens leseutvikling og indre prosesser. Eleven prøver seg fram og er aktiv, i motsetning til behaviorismen der eleven skulle ta imot informasjon fra læreren for å lære.

Fra 1990-taller har den sosiokulturelle lese-teorien fått større plass, den er en videreføring av den kognitive lese-teorien. Mens den kognitive lese-teorien bare tok utgangspunktet i enkeltindividets indre prosesser, mener de sosiokulturelle teoretikerne at lesing er en sosial prosess. At lesing er en sosial prosess, forstås både i forhold til den kulturen man er oppvokst i, men også at lesingen ikke bare er en indre handling som foregår hos hver enkelt men en sosial aktivitet (Strømsø 2007:38). Læringen kan ikke styres utenfra, uten at eleven er aktivt deltakende og ser sammenhengen mellom gammel og ny kunnskap. John Dewey skrev allerede på slutten av 1800-tallet, at læring er en sosial prosess som foregår helt fra fødselen av, og er en livslang prosess (Bruner 2001:113).

Dette læringssynet bygger også på Leo Vygotskys teorier, der han sier at læring foregår innenfor den nærmeste utviklingssonen. Vi kan si at læring består av to utviklingsnivåer. Nivå en er det eksisterende utviklingsnivået, og nivå to det potensielle utviklingsnivået. Sonen som ligger mellom disse to nivåene, er sonen der den optimale læringen foregår under veiledning av lærere eller dyktigere medelever (Vygotsky 2001:156ff).

LK06 har også lagt det sosial-konstruktivistiske læringssynet til grunn i sin oppbygging. Det er vektlagt at læring skjer i samhandling med andre, og språket er et viktig redskap. Læring bygger på elevens bakgrunnskunnskap, og læring skal oppleves som meningsfylt. Lærers oppgave i denne undervisningen er å være en støtte for elevene i læringsarbeidet, gjennom dialog og tilrettelegging for samarbeid mellom elevene, jf. Bruners teori om stillasbygging⁶.

3.2. Hva er lesing?

Lesing vil si å forstå skrevne meddelelser; det er liten diskusjon om denne definisjonen. Det er heller ikke stor uenighet om at leseferdighet omfatter de to hovedelementene, avkoding og språkforståelse, der leseren skal skape seg en forståelse av teksten med bakgrunn i de avkodede ordene. (Elbro 2006:23). Dette kan også sammenfattes i formelen:

$$L = A \times F \text{ (Lesing = avkoding x forståelse)}$$

⁶ Mer om Bruners teori i kap. 3.8.

Siden det er et gangetegn mellom faktorene og ikke et plusstegn, betyr det at det ikke er lesing hvis en av faktorene er lik null. Jeg vil prøve å gi en forståelse av formelen nedenfor, der jeg beskriver de to faktorene som viser at lesing bare foregår når begge er tilstede.

Elbro (2001:19) definerer lesing på denne måten:

*Å gjenskape et forestillingsinnhold på basis av identifikasjon av tekstens ord og forhåndskjennskap til tekstens begrepsverden.*⁷

Overalt i samfunnet møter vi på tekster, og vi prøver å skape en mening ut av denne teksten. Barn møter trykt tekst fra de er ganske små, og vi må forholde oss til trykt tekst i mange sammenhenger; fra emballasje, plakater, aviser, bøker, tv og til digitale tekster på skjerm. Tidligere generasjoners leseferdigheter er noe begrenset, sammenlignet med det som i dag krevers av en god leser. Tidligere var det stort sett sammenhengende tekster som skulle leses og gjengis. I dag er mange av tekstene multimodale, sammensatt av bilder, grafer, diagrammer, fotnoter, bildetekster osv., og dette setter mye større krav til leseferdighetene enn tidligere.

I undervisningssammenheng deler vi ofte lesingen i tre deler:

- lese for å lære
- lese for å gjøre
- lese for å oppleve

Skolen har et ansvar for å gi elevene en grundig leseopplæring, slik at de er rustet til å møte samfunnets krav i forhold til leseferdigheter. Vi kan ikke gi elevene den samme leseopplæringa som våre foreldre og besteforeldre fikk, nettopp fordi mangfoldet av skrevne tekster er så mye større i dag. Også den teknologiske utviklingen gir nye utfordringer, og vi har i dag kommunikasjonskanaler som vi ikke hadde hørt om for bare få år siden, som e-post, sms, Facebook, Twitter og blogger, for å nevne noen.

3.2.1. Avkoding

Avkodingen er den tekniske siden av lesingen, der leseren må identifisere bokstavene (grafemene) og gjenkjenne dem som representanter for lyder i talespråket. Videre må leseren sette disse sammen til ord og senere setninger (Roe 2008:25).

⁷ Se også Bråten (2007:45)

Avkodingen kan deles inn i fire stadier med økende vanskegrad etter hvert som leseren tilegner seg:

- bevissthet om skrift, og kunnskaper om begreper som angår skrift
- alfabetisk kunnskap
- staving
- gjenkjenning av hele ord

Det første stadiet ser vi ved at barnet blir bevisst at det finnes et skriftspråk, og at ord kan skrives og leses. Et av de første ordene de blir oppmerksomme på er navnet sitt, som de møter hjemme og i barnehagen, på f.eks. knagger og tegninger. Vi ser også at de logoleser når de "leser" navn på skilt og etiketter, barnet vet at det står *Pepsi* på brusflasken ved å se på etiketten. Om det plutselig sto et annet navn på etiketten, ville de sannsynligvis likevel lese *Pepsi*. De leser ikke selve ordet, men gjenkjenner logoen. Selv om vi ikke kan definere logolesing som ordentlig lesing, er det likevel en start og en bevisstgjøring av skriftspråket, barnet ser at det kan være nyttig å lese.

Etter hvert knekker de koden med det alfabetiske prinsippet, de skjønner at et ord består av flere bestanddeler, fonemer, og at disse igjen kan kobles til grafemer. Disse grafemene kan splittes opp (analyse) og settes sammen til ord (syntese). Det neste stadiet i leseutviklingen er det ortografiske stadiet, der lesingen flyter sikkert, og leseren trenger ikke bruke all sin energi på å avkode grafemene. I starten av den ortografiske lesingen ser vi at leseren kan lese morfemer som gjentar seg ofte, som forstavelser og endinger (be-, for- om-, av, -er, -ene, -ing, sjon, -else osv.). Etter hvert gjenkjenner de hele ord uten å måtte stove seg gjennom dem, og oppmerksomheten kan rettes mot tekstens mening; lesingen er automatisert (Høien og Lundberg 1989:23ff).

Avkoding kan man også si er gjenkjenning av ord, når leseren gjenkjenner ordet, kan han også avgjøre hva det betyr. Hvis leseren ikke klarer å avkode ordet, vil han heller ikke kunne forstå hva ordet betyr (Elbro 2001:29). Det er derfor nødvendig at leseren etter hvert kommer opp på et nivå der lesingen *flyter*, fordi det vil gjøre det lettere å forstå det som står skrevet.

I en begynnerfase vil noen elever bruke flere strategier for å avkode et ord. De kan avkode ordet fonologisk, morfologisk eller gjette ut fra konteksten hva som står skrevet, de bruker både resten av teksten og illustrasjonene. Lesere vil oppleve at alle disse strategiene vil fungere, men de er ikke like betydningsfulle. Spesielt lesere som ikke er kommet til et ortografisk nivå, vil ha nytte av å lese teksten ut fra kontekst og illustrasjoner (Elbro 2001:31). Det å avkode en tekst ut fra en kontekst kan være et hjelpemiddel i begynnerfasen. Men det vil ikke være

noen god løsning i lengden å støtte seg til denne måten å lese på, det er derfor viktig å lære elevene å avkode de skrevne ordene riktig (Elbro 2001:33).

Sikker og hurtig avkoding kan også være avgjørende for forståelsen. Hvis eleven bruker lang tid, og er usikker på avkodingen av ordene, vil dette vanskeliggjøre forståelsen av det som blir lest (Arnbak 2003:22). Det betyr at hvis en av faktorene ikke fungerer, vil dette påvirke produktet og dermed utbyttet leseren får av sin lesing. God flyt har ikke leseren før han har automatisert lesingen sin, og kan kjenne igjen hele ord eller morfemer, uten å måtte stave seg gjennom disse.

Det er derfor helt avgjørende for lesingen at eleven oppnår en sikker og hurtig avkoding, og selv om avkoding ikke er den eneste komponenten i lesing, så er den en nødvendig forutsetning for leseforståelse (Elbro 2001:36f). Gode lesere har automatisert avkodingen, men forskning viser at det foregår mange prosesser når en god leser leser; enkeltlyder, stavelser, konsonantforbindelser og morfemer identifiseres (ibid). Det er ikke slik at gode lesere har automatisert mange ordbilder, men de har erfaringer med ords stavemåte og hvordan forskjellige bokstavkombinasjoner uttales.

Forskning har også vist at ord i setninger leses raskere enn enkeltstående ord, og at bokstaver satt sammen til ord leses raskere, enn tilfeldige bokstaver. Dette viser at leseren prøver å skape mening av det han leser, og det som gir mening leses raskere enn løseord og bokstaver (Strømsø 2007:24).

Automatisering oppnås gjennom øvelse. Her er det grunn til bekymring, fordi noen elever kanskje leser bare det de får i leselekse på skolen, mens andre elever leser en eller flere bøker i uka. Det er klart at det da blir forskjell i elevenes leseutvikling (Elbro 2001:164).

3.2.2. Forståelse

Leseforståelse består av flere faktorer, og det er viktig at lærere har kjennskap til disse, og kan tilpasse undervisningen til elevene slik at de får best mulig utbytte av undervisningen. Elever har ulik lesekompetanse, og det vil være nødvendig at leselærerne gjør individuelle tilpasninger i forhold til elevens nivå i lesinga, for på den måten å skape læring i elevens nærmeste utviklingssone.⁸

En antagelse som tidligere har vært vanlig, er at var bare avkodingen og leseflyten god nok, så ville forståelsen komme av seg selv, fordi gode avkodere

⁸ Les mer om Vygotsky og den nærmeste utviklingssonen i kap. 3.7.

har også god leseforståelse (Brudholm 2006:39). Avkoding er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for forståelsen (Brudholm 2002:19).

Fingeret (2006:195f) peker også på at lesere med god forståelse, ikke nødvendigvis trenger å være de raskeste leserne. Hun viser til at leseprøver der elever skal lese gjennom en tekst for å måle lesehastigheten, ikke nødvendigvis gir et riktig bilde av om de har gode leseferdigheter, fordi de har som mål å lese teksten raskest mulig. Gode lesere ser over teksten, de aktiverer bakgrunnskunnskapen sin, de er bevisst sin egen metakognisjon, de lager seg indre bilder og de oppsummerer innholdet i teksten. En slik reflektert leser er kanskje ikke den raskeste leseren, men likevel den som får størst forståelse av innholdet i teksten.

Dolores Durkin (Wharton-McDonald 2006:300) gjorde på slutten av 1970-tallet, en undersøkelse om læreres undervisning i lesestrategier. Hun fant ut at lærerne ofte spurte spørsmål om det elevene nettopp hadde lest, i stedet for å undervise dem i hva de skulle gjøre for å forstå det de leste. Denne undersøkelsen stimulerte leseforskere til å studere leseforståelse som en prosess, og finne gode lesestrategier for å oppnå en god forståelse. Hun pekte på, at siden lesing er en kognitiv prosess må lesingen ikke ta utgangspunkt i selve teksten, men heller hvordan leseren kan samhandle med teksten, og konstruere en mening og forståelse av det han leser (Roe 2006:82).

Pressley, Wharton-McDonald, Hampston og Echevarria gjorde også en studie på slutten av 1990-tallet, som viste at det fremdeles var mange lærere som underviste på samme måte som Durkin hadde beskrevet tjue år tidligere. Det ble ikke gitt eksplisitt undervisning i lesestrategier, men elevene ble testet om de hadde forstått teksten, i stedet for å gi dem undervisning i hvordan de kunne oppnå god leseforståelse (Wharton-McDonald 2006:298f).

Samme tendensen har vi også sett i norsk skole, etter at den første leseopplæringa har vært gitt, har det vært en vanlig oppfatning at forståelsen kommer av seg selv. Men i de senere år har vi sett i forhold til PISA, PIRLS og andre undersøkelser at dette ikke er nok. Elevene trenger fortsatt leseopplæring etter at de har knekt lesekoden og lært seg alle bokstavene. Det er denne leseopplæringa vi mener når vi snakker om den andre eller videre leseopplæringa, som kommer etter at elevene har tilegnet seg lesekunsten.

I de senere år har det vært stort fokus på leseopplæringa i norsk skole, og hvordan den drives. I kjølvannet av offentliggjøringen av resultatene fra PISA og PIRLS, har kunnskapsdepartementet utarbeidet en strategiplan ”Gi rom for

lesing” som skulle gjelde fra 2003-2007 og hadde fokus på leselyst og leseferdighet.⁹

Elevene bør på alle klassetrinn undervises i effektive leseforståelsesstrategier gjennom direkte arbeid med motiverende lesestoff (Brudholm 2006:40). Lesing er i bunn og grunn en meningssøkende aktivitet, vi leser for å få informasjon og opplevelser ut av teksten (Arnbak 2003:21). Avkodingen er det gjort mye jobbing med, mens forståelsen har det vært mindre fokus på.

3.3. Lesestrategier

Leseforståelse og lesestrategier er to begreper som ofte brukes om hverandre og kan være gjenstand for mistolkninger., og jeg føler nødvendigheten av å presisere min forståelse av disse to begrepene. *Leseforståelse* er å forstå den skrevne teksten, samt å tolke og reflektere, mens *lesestrategier* er de grepene leseren bruker for å fremme forståelsen. Lesestrategier er da å ta i bruk mentale tanker i sin lesing slik at det kan skapes en god forståelse av den leste teksten. Dette er en sammenfallende forståelse av begrepene, slik Roe definerer dem (2008:84). Lesestrategier kan man si er en mental aktivitet som leseren setter i gang før, under og etter lesing for å forstå innholdet, organisere og overvåke sin egen tekstforståelse (Bråten 2007:67).

Leseforståelse er altså noe man oppnår gjennom aktiv bruk av lesestrategier, dvs. at leseren bevisst bruker ulike strategier før, under og etter lesingen. En god leser vet hvilke strategier som er hensiktsmessig å bruke, for å fremme sin egen forståelse av teksten (Brudholm 2002:72). *Leseteknikker* er også et begrep som kan tillegges forskjellig innhold. Jeg har valgt å bruke begrepet slik Elbro bruker det; måter å lese en tekst på for å få overbikk over innholdet¹⁰.

Leseferdigheter er et annet begrep som jeg også ser nødvendigheten av å avklare siden dette blir forstått på forskjellige måter i litteraturen. Roe (2008:20) bruker begrepet om den tekniske siden av lesingen som avkoding, flyt og sammenheng, mens i LK06 brukes begrepet også om leseforståelse, lesestrategier og holdninger til lesing. Jeg har valgt å bruke begrepet på samme måte som LK06 gjør, altså slik at det omfatter all kompetansen som har med lesing å gjøre; avkoding, flyt, strategier, forståelse og holdninger til lesing.

Forskning på lesestrategier startet for alvor på midten av 1970-tallet gjennom klasseromsforskninger, for å se hvilke strategier elevene brukte under lesingen. Tidligere hadde det vært mye fokus på å kontrollere om elevene hadde lært noe

⁹ Mer om ”Gi rom for lesing” i kap 3.9.

¹⁰ Mer om leseteknikker i kap. 3.3.4.

av tekstene, men ikke hvordan elevene tilegnet seg denne forståelsen (Strømsø 2007:34). Man koblet også leseforståelse sammen med intelligens, avkodingen var det viktigste. Klarte leseren å avkode en tekst raskt og riktig, var dette et tegn på god forståelse (Roe 2006:81).

Alle vi, som har gått på skolen på 1970-tallet har nok fått oppgaver i studieteknikk, som skulle gi oss øvelser i svare på spørsmål som gikk på innhold, og å kunne lete oss fram til informasjon i tekster. Dessverre ble dette ofte bare mekaniske øvelser som ikke var knyttet til noe spesielt tema, men løsrevet fra enhver kontekst. Overføringsverdien til å bruke disse kunnskapene i vår videre lesing var nok små, og forskningen har vist at best effekt har slik undervisning, når den knyttes til relevante tekster som elevene har interesse av og motivasjon til å lese (ibid).

Også i Kunnskapsløftet blir læringsstrategier fremhevet som et viktig prinsipp for opplæringa (LK06:33):

”Læringsstrategier er fremgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Det er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte læringsmål. Det innebærer også refleksjoner over nyervervet kunnskap og anvendelsen av den i nye situasjoner. Gode læringsstrategier fremmer elevenes motivasjon for læring og evne til å løse nye oppgaver også i videre utdanning, arbeid og fritid.”

Siden læringsstrategier og lesestrategier har mange fellestrekk, kan man lett se disse prinsippene i LK06 som en del av opplæringen i lesestrategier, der det fokuseres på bruk av strategier før, under og etter lesing. Arbeidet med læringsstrategier er et arbeid som må pågå kontinuerlig, skal elevene lykkes med læringsarbeidet sitt må de ha et stort register av strategier de kan bruke i arbeidet sitt. Læringsstrategier er ikke ”smarte triks” som elevene kan bruke, men de er nødt til å tilpasse sine strategier til det arbeidet som skal utføres (Elstad og Turmo 2006:16).

Slike strategier som er med på å skape forståelse av noe man leser kalles kognitive strategier. Disse er med på å organisere lærestoffet i langtidsminnet, og skape en meningsfull forståelse av den teksten som blir lest (Samuelstuen 2002:132).

En strategisk leser er også aktiv under lesingen, han utnytter bakgrunnskunnskapen sin. Han bruker strategier under lesingen som fremmer forståelsen og øker kunnskapen, f.eks. ved å stille seg selv spørsmål underveis, danne indre forestillingsbilder og overvåke sin egen lesing. Det har også

betydning om leseren har interesse av, og lyst til å lese den aktuelle teksten. Motivasjon er en viktig faktor, som har stor betydning for om leseren klarer å skape seg en god forståelse av teksten.

Vi kan dele lesestrategier inn i fire hovedkategorier (Weinstein og Mayer, her i Bråten 2007:67):

- *hukommelsesstrategier*
- *elaboreringsstrategier*
- *organiseringsstrategier*
- *overvåkningsstrategier*

Hukommelsesstrategier eller memoreringsstrategier er den enkleste kategorien av lesestrategier der leseren repeterer teksten, tar notater, skriver nøkkelord eller streker under viktige deler av teksten for å huske innholdet. En annen hukommelsesstrategi er å visualisere ord og innhold gjennom å lage egne bilder som kan være til støtte for hukommelsen. Elstad og Turmo (2006:17) mener at hukommelsesstrategier er en egnet strategi, for å huske f.eks. gloser eller andre opplistede fakta. Men strategien gir ikke et godt læringsutbytte alene fordi det skaper ingen forståelse av det elevene øver på, og derfor må en slik strategi kombineres med andre lesestrategier.

Elaboreringsstrategier brukes når en vil utdype lærestoffet, og behandle det mer inngående, enn ved å bruke hukommelsesstrategier. Dette gjøres ved å bruke tidligere kunnskap, og koble ny kunnskap sammen med det leseren kan fra før. Leserens skaper gjerne en personlig oppfatning ved å lage indre forestillinger om innholdet (Bråten 2007:67). Denne strategien krever at leseren har bakgrunnskunnskap om det han leser om. Her kan læreren være en støtte for eleven, ved å stille spørsmål som gjør at eleven kan knytte den nye kunnskapen til den gamle, og på den måten hjelpe eleven videre i sin læring (Elstad og Turmo 2006:18).

Organiseringsstrategier brukes, som navnet sier, til å organisere stoffet ved å skape en sammenheng i teksten og ved å sortere og strukturere informasjonen, f.eks. å lage tankekart eller en sammenfatning, altså skaffe seg oversikt over lærestoffet. En kan også si at ved å organisere kunnskapen i ulike kategorier, kan man skape sammenhenger og forståelse, og ved å sammenligne forskjellige mentale skjemaer¹¹ kan kunnskap innenfor et område brukes til å forklare andre kunnskapsområder (ibid.).

¹¹ Les mer om skjemateorien i kap. 3.3.1.

Ved bruk av *overvåkningsstrategier* sjekker leseren sin egen forståelse av teksten, ved å stille spørsmål til seg selv om hvorvidt han forstår det han leser, eller om han må bruke andre strategier for å skape seg en god forståelse (Bråten 2007:68).¹²

3.3.1. Bakgrunnskunnskap

Vi, som lesere, møter tekster på forskjellige måter, fordi vi har ulike erfaringer og kunnskaper med oss i møtet med teksten. Men vi har alle en eller annen form for bakgrunnskunnskap, som vi tar frem når vi går i gang med en ny tekst, selv om vi har ulike referanserammer både sosialt, kulturelt og kunnskapsmessig. At bakgrunnskunnskap er av stor betydning for leseforståelsen er det stor enighet om blant leseforskere, selv om tilnærmingene til feltet kan være flere.

Å kunne aktivere bakgrunnskunnskapen om emnet man leser om, er en strategi som skiller gode lesere fra svake lesere. Det å kunne danne seg indre forestillingsbilder av det man leser om, gjør at forståelsen for det man leser blir bedre.

For at vi skal forstå hva forståelse er, bygger nyere forskning ofte på en eller form for skjemateori. I skjemateorien ser forskerne på hvordan vi oppbevarer kunnskapen vår, hvordan vi lærer og hvordan vi husker det vi har lært. I følge denne teorien vil all vår kunnskap være lagret ulike skjema (Brudholm 2002:46). Slike skjema er et abstrakt minnesystem som ligger lagret i hjernen vår, og tas automatisk fram når vi møter lesetekster som inneholder noe vi kan noe om fra før (Roe 2008:32). Skjemaene er vår kunnskap om verden, og når vi møter en tekst vil vi aktivere et eller flere av skjemaene våre, for å kunne forklare og forstå hva teksten handler om (Strømsø 2007:29).

Når en leser tar fram et skjema om et tema han skal lese om, vil han etter å ha lest teksten kunne utvide skjemaet med ny kunnskap som han binder sammen med det han kan fra før. På den måten vil skjemaene etter hvert utvides og inneholde mer og mer informasjon.

Anderson og Pearson (1984:255) fastslår også at bakgrunnskunnskapen og de mentale skjemaene våre er avgjørende for leseforståelsen:

“To say that one has comprehended a text is to say that she has found a mental “home” for the information in the text, or else that she has modified an existing mental home in order to accommodate that new information.”

¹² Se også kapittel 3.4. om metakognisjon.

Disse skjemaene er altså vår viten om verden, og bakgrunnskunnskapen i lesing henger nøye sammen med dette. Kan man lite fra før om et tema i en tekst som skal leses, er det vanskeligere å skape en god forståelse, enn for en som kan mye om temaet fra før. Å aktivere bakgrunnskunnskapen er viktig for å ha utbytte av det man leser, men det har liten nytteverdi hvis denne blir aktivert etter at man har lest teksten, da er det stor fare for at man ikke husker mye av det en har lest (Elbro 2001:52).

Ikke alle tekster er like lette å lese, både fordi informasjonen kan være mangelfull og sammenhengen i teksten kan være dårlig. Lesere med gode strategier klarer likevel å skape en forståelse av teksten, ved å trekke slutninger om tema og innhold med hjelp av bakgrunnskunnskapene sine (Roe 2008:62).

Også Skaalvik og Skaalvik (2005:219) poengterer viktigheten av å ha gode bakgrunnskunnskaper, og bruker begrepet kunnskapsstrukturer om det mentale nettverket som erfaringene bygger på. De sier at nye erfaringer kan knyttes til gammel kunnskap ved å bekrefte eller styrke det man allerede vet, ved å vise nye sammenhenger mellom tidligere kunnskap og dermed skape en ny og bedre kunnskap. Eller at tidligere kunnskap må endres, fordi den ikke er forenlig med den kunnskapen leseren hadde fra før.

3.3.2. Ordkunnskap

Å ha ordkunnskap vil si å forstå hva ordet betyr; altså kjenne begrepet bak ordet. Etter at leseren har fått flyt i lesingen sin, dvs. at avkodingen er på plass og han slipper å bruke krefter på avkode enkeltord, mener mange forskere at manglende ordkunnskap eller ordforråd er en flaskehals for forståelsen til leseren (Wharton-McDonald 2006:300).

Ordkunnskap er derfor en nødvendighet innenfor de ulike kunnskapsområdene, hvis ikke vil leseren få problemer med å forstå innholdet i tekstene, fordi det er ordene som formidler kunnskapen. Jo større ordkunnskap leseren har, dess større er forutsetningene for å kunne forstå innholdet i en tekst. Å ha god ordkunnskap er også en del av bakgrunnskunnskapen, og elevene må få hjelp til hvordan de skal få kunnskap om betydningen av ord og begreper.

I tillegg til slik eksplisitt undervisning vil det også ha betydning om elevene leser mye, for gjennom slik lesing vil de stadig tilegne seg nye ord og begreper. Vellutino (2003:58) sier at det er lettere å lære å lese ord som allerede er i vokabularet til leseren, enn å lese ord som han ikke bruker eller kan.

Dette understøtter også Lyster (2009:237f) som sier at selv om ordavkodingen er tilfredsstillende, vil et dårlig ordforråd være til hinder for leseutviklingen og vanskeliggjøre forståelsen. Dette kan føre til at eleven leser mindre og på den måten blir ordforrådet skadelidende, og lesingen vil være preget av negative leseopplevelser.

Lyster (ibid.) viser til to undersøkelser som er gjort på ordforråd hos barn. Den ene undersøkelsen er gjort av Cunningham og Stanovich i 1997, den viser at elevenes ordforråd i første klasse, kunne forutsi mer enn 30 prosent av forskjellene i leseforståelsen hos de samme elevene ti år senere.

Chall, Jacobs og Baldwin har gjort en lignende studie av barn fra middelklassen, sammenlignet med barn fra lavere sosialøkonomiske klasser. Funnene deres viser at fram til 3.-4. klasse var ikke forskjellene så store i leseferdigheter, men så begynner barn fra lavere sosialøkonomiske klasser å falle fra. En av de mest fremtredende årsakene var svakere ordforråd hos disse barna, og spesielt viste det seg at det var ord om ikke er så vanlig i det muntlige språket som utgjorde den store forskjellen. Dette viser at det er viktig å utvikle elevers ordforråd allerede fra første trinn, både for å øke forståelsen hos elevene, og for å forebygge senere lesevansker.

3.3.3. Sjangerkunnskap og kunnskap om teksttyper

Sjangerer har forandret seg mye de siste årene, og er i en stadig utvikling. Det kommer hele tiden til nye sjangerer, som bl.a. sms og nettsteder. Dette er nye måter å sette sammen tekster på, og forandringen er stor i forhold til de tekstene vi møtte på 1970-tallet. I dag er det mange konkurrerende elementer i en tekst som vi kan la oss forstyrre av, eller vi kan nyttegjøre oss disse elementene i vår lesing. For et par generasjoner siden var det ikke forståelsen som var sentral, men utenat læringen og opplevelsen. Disse tekstene ble lest på en helt annen måte enn de tekstene elevene møter i dagens skole, som forutsetter en helt annen lesemaner enn tidligere.

Elevene vil møte mange ulike teksttyper i sin lesing; fortellende tekster (eventyr, fortellinger, romaner, skuespill o.l.) og informative tekster (brosjyrer, bruksanvisninger, oppskrifter, annonser, tabeller o.l.). For å lese de ulike teksttypene på en hensiktsmessig måte, må eleven ha kunnskap om hvordan de forskjellige tekstene skal leses. En leser ikke et eventyr på samme måte som man leser ei bussrute, men ikke alle lesere har gode nok strategier til å lese teksten på en hensiktsmessig måte. Leseren må kunne variere lesemaner avhengig av teksttyper og formål med lesingen, de må ha et variert repertoar av lesemaner.

Det er derfor viktig at elevene får møte mange ulike teksttyper og sjangrer i undervisningen, og blir kjent med ulike lesemåter. Men å undervise separat i lesestrategier uten at elevene får knytte læringen til lesing av tekster som har betydning for dem, har vist seg å ha liten verdi for elevene (Mortensen-Buan 2006:186).

Arnbak (2003:29) mener at lite erfaring med skriftspråket kan være en årsak til at svake lesere er dårligere til å utnytte sin kunnskap om sjangrer og ulike teksttyper, når de skal lese en ukjent tekst. En elev med god sjangerkunnskap vet hva han kan forvente seg av ulike tekster, sjangerkunnskap er også en del av for forståelsen av en tekst (Russdal-Hamre 2009:74f). Leseren ser over teksten og merker seg ulike tekststrukturer før han begynner å lese, og gjør seg noen forventninger til innholdet. For at leseren skal kunne gjøre dette, må han ha kjennskap til ulike sjangrer og bruke tidligere erfaringer og knytte det til tekstens innhold (Mortensen-Buan 2006:186).

Skal leseren ha godt utbytte av innholdet i teksten, må han tilpasse seg tekstens struktur og ta i bruk lesestrategier som er effektive i forhold til tekstens utforming. En god leser justerer både lesehastighet og lesemåte etter hvilken type tekst han leser. Noen tekster kan man hurtiglese, mens andre tekster (som f.eks. instruksjoner) må man lese langsommere for å få med seg hele innholdet. Det er også forskjell på om man trenger å lese hele teksten, eller bare deler av en tekst for å ha mest utbytte av den. En sammenhengende tekst leser man gjerne fra ende til annen, mens en bussrute trenger man bare leser deler av, for å finne de opplysningene man trenger.

Også tekstens struktur har betydning for forståelsen av en tekst. Når vi leser kjente strukturer, organiserer vi teksten slik at husker innholdet. Et eventyr er ofte bygd opp etter bestemte regler, som gjør innholdet lettere å huske. Avistekster er også strukturert etter et spesielt mønster med overskrift, ingress og brødtekst. De som kjenner denne oppbygginga, vet at de kan få mye informasjon bare ved å lese ingressen. Har man kunnskap om ulike tekststrukturer vil dette gjøre arbeidet med å huske innholdet lettere for leseren (Strømsø 2007:37).

Å lese en fagtekst krever ofte mer av leseren, enn å lese en skjønnlitterær tekst. Leseren må ha kunnskap om fagord og begreper, og også ha bakgrunnskunnskap om det temaet han skal lese om. Dette kan føre til at de leserne som strever med lesingen lett kan miste motet, og gir opp før de har startet lesingen, eller bare leser gjennom teksten uten å engasjere seg i innholdet (Arnbak 2006:100).

I lærebøkene er det ofte små rammer med ordforklaringer, og det er viktig at lærere og elever tar seg tid til å gjennomgå og forklare disse ordene før lesingen, slik at også de svake leserne kan ta med seg ordkunnskap og

bakgrunnskunnskap inn i lesingen sin. Er det andre ord, begreper og sammenhenger som er utfordrende for elevene, må også disse forklares og utdypes.

3.3.4. Leseteknikker

Det finnes ulike teknikker leseren kan bruke for å få oversikt over innholdet i en tekst. En av disse teknikkene er *skumlesing*, der en lar blikket vandre over teksten og leser overskriftene, uthevede ord, punkter osv. Leserens selv sagt ingen garanti for at det er det viktigste innholdet han får med seg, men med litt trening vet leseren hva han skal se etter. Hvis teksten ikke har overskrifter, punkter eller andre holdepunkter, kan leseren bruke en annen form for skumlesing; *linjeskumming*. Da leser han første og siste linje i hvert avsnitt, og har da en mulighet til å danne seg en forståelse av det viktigste i teksten. Dersom leseren har god kjennskap til de ulike sjangrene, kan han også lete etter spesielle steder i teksten der han av erfaring vet at viktige opplysninger står (Elbro 2001:49).

Denne teknikken kan også brukes når man vil lese selektivt, og vil gjøre lesingen effektiv. Da kan man lese noen deler av teksten overfladisk, mens andre deler leses mer nøyaktig. Å lese selektivt kan være en måte å hente ut konkret informasjon, da trenger ikke leseren nødvendigvis lese hele teksten for å finne denne informasjonen.

Det finnes også andre former for skumlesing; *loddrett skumming*, *slangeskumming* og *diagonalskumming*. Når leseren skumleser loddrett, følger han midten av teksten i en loddrett linje ovenfra og ned. Ved slangeskumming lar leseren blikket gli som en slange nedover siden, dette er en teknikk som fungerer godt når det er en sammenhengende tekst uten for mange avsnitt. Den siste formen for skumlesing er diagonalskumming, der leseren leser på skrått nedover fra venstre mot høyre.

3.3.5. Inferenser

Å gjøre inferenser vil si ”å lese mellom linjene”, altså trekke egne slutninger på bakgrunn av det som står skrevet i teksten. Opplysninger som ikke er eksplisitt uttrykt i en tekst, kan for noen være vanskelig å finne. De må huske innholdet i teksten og selv reflektere over det som står der, og komme fram til hva som egentlig menes. Her er det av stor betydning å ha god bakgrunnskunnskap, fordi inferenser ikke er et trekk ved teksten, men en egenskap som leseren selv må inneha (Brudholm 2002:49). Har ikke leseren denne bakgrunnskunnskapen, kan teksten lett bli vanskelig å forstå, og det er ikke sikkert at leseren er i stand til å gjøre slike inferenser (Høien og Lundberg 1989:41f).

Elbro (2001:54) mener at å lese mellom linjene er en av de vanskeligste og mest risikable former for leseforståelse, fordi her er det lett å feiltolke det som ikke står eksplisitt i teksten. Å ha god sjangerkunnskap vil være en hjelp, fordi leseren har kjennskap til hva som kan forventes av de ulike sjangrene, og kan lettere gjøre inferenser på bakgrunn av sjanger.

For å beherske det å kunne gjøre inferenser, kreves det av leseren at han møter teksten på en aktiv måte, og er med på å skape indre forestillingsbilder. Å lese tekster som ikke krever noe fra leseren, vil ofte oppfattes som kjedelige og leseren mister interessen, mens tekster heller bør kreve at leseren er en aktiv medspiller.

3.3.6. Oppsummering

Gode lesere er ikke ferdig med lesingen etter at de har avsluttet lesingen av en tekst, men oppsummerer teksten etter at de har lest den. Å oppsummere vil si å trekke ut de viktigste informasjonene og budskapene fra en tekst, og på den måten holde fast på innholdet i teksten.

Men også lesere som strever med lesingen har god nytte av aktiviteter som er med på å oppsummere handlingen i en tekst, nettopp fordi at når avkodingen går sakte og krever mye energi, er det lett å miste oversikten over handlingen i teksten (Arnbak 2003:145ff).

En slik oppsummering kan foregå på flere måter; en måte er å bruke tankekart for å organisere informasjonen på. Disse kan også brukes som førlesingsaktivitet der elevene etterpå supplerer den gamle kunnskapen med ny informasjon. VØL-skjemaet¹³ kan også brukes på lignende måte, der den siste rubrikken kan brukes til oppsummering.

Å skrive resymé eller referat er en strategi som har vært mye brukt i oppsummeringsarbeidet, men dette kan være vanskelig for mange elever siden det her er om å gjøre å oppdage tekstens hovedinformasjon og komprimere innholdet til en kortere tekst. Elever som ikke har klart å skape seg et overblikk over innholdet i en tekst, vil selvsagt ha store problemer med å skrive et slikt resymé. Her har læreren en viktig oppgave med å være rollemodell for elevene, og starte med å skrive resymer fra korte tekster slik at elevene blir kjent med arbeidsmåten og trygg på hvordan et slikt resymé skrives (ibid).

¹³ VØL-skjema er et skjema der elevene kan skrive inn det de vet om et tema, det de ønsker å lære og til slutt det de har lært om temaet.

3.4. Metakognisjon

Metakognisjon kan man si er å ha forståelse om sin egen forståelse (Brudholm 2009:296). Det vil si at man må skille mellom selve forståelsen og bevisstheten om forståelsen. For å kunne overvåke sin egen forståelse er leseren nødt til å være aktiv under lesingen. I forhold til leseforståelse må leseren hele tiden vurdere sin egen forståelse av det han leser, slik at han kan stoppe opp når forståelsen er mangelfull, eller også vurdere at forståelsen er god.

Gode lesere er bevisst sin egen metakognisjon, og stopper opp hvis de møter ord og uttrykk de ikke forstår, hvis setningsoppbyggingen er for vanskelig eller kanskje de ikke har nok bakgrunnskunnskap om emnet til å forstå innholdet i teksten. De vet når de ikke forstår, og har strategier de kan bruke som å lese om igjen, ordne informasjonen eller spørre om hjelp. En svak leser vil derimot ofte bare lese videre, uten å reflektere om han forstår eller ikke forstår det som står skrevet. Han vet ikke hvor det er forståelsen svikter, og er kanskje ikke alltid like interessert i det som skal leses. I motsetning til den gode leseren som er aktiv og har kontroll over sin egen leseprosess, kan vi si at den svake leseren ofte er en passiv leser, som ikke har like stor kunnskap om når og hvor ulike lesestrategier skal brukes (Roe 2008:45).

Metakognisjon kan man dele inn i tre forskjellige områder der leseren kan bruke sine kunnskaper og strategier:

- *deklarativ kunnskap*
- *procedural kunnskap*
- *conditional kunnskap* (Arnbak 2003:30)

Deklarativ kunnskap er å vite hva man skal gjøre hvis forståelsen svikter. Hvis leseren kommer til et ord han ikke skjønner, kan han ta i bruk ulike avkodingsstrategier (lyder, stavelser, morfemer) eller må slå opp ordet i ei ordbok (Arnbak 2003:30).

Procedural kunnskap er å vite hvordan man skal anvende ulike strategier i lesingen sin. Det kan være å ta i bruk ulike avkodingsstrategier, aktivere bakgrunnskunnskapen sin, lage ulike tankekart eller slå opp andre steder for å få forklaring på vanskelig ord og begreper (ibid).

Conditional kunnskap er å vite hvorfor og når det er bruk for å anvende ulike lesestrategier. Leserens skal forstå, at hvis en tekst består av mange vanskelige og ukjente ord og begreper, vil dette gjøre at forståelsen av innholdet blir dårlig (ibid).

3.5. Lesemotivasjon

For at elevene våre skal bli gode lesere er de nødt til å ha et visst engasjement for det de skal lese. Vi har vel alle opplevd og hatt tankene våre på andre steder, mens vi har lest en tekst som vi ikke synes var særlig interessant eller fengende, og dermed har vi heller ikke fått med oss så mye av innholdet i teksten. Dette vil elevene våre også oppleve, og vi lærere har en stor oppgave i å motivere elevene til å lese ulike tekster.

Jeg har tidligere introdusert leseformelen $L = A \times F$, men mange mener at vi også kan legge til motivasjon i denne formelen, for er ikke leseren motivert vil utbyttet av lesingen bli heller magert. I LK06 er formålet med norskfaget også å øke motivasjon til utvikling av leselyst og gode lesevaner (LK06:41).

Også Pressley (2006:372) nevner flere faktorer som gjennom undersøkelser har vist seg å være med på å motivere elever til å lese. Noen av disse faktorene er troen på egen mestring,¹⁴ hvor utfordrende tekstene eller bøkene er, nysgjerrighet og interesse for temaet i bøkene, viktigheten av å kunne lese, å bli gjenkjent som en god leser, belønning for antall leste sider i form av nivåer eller trinn, forpliktelser av f.eks. lekser og innleveringer og at lesing også kan være en sosial handling en kan gjøre sammen med medelever, venner eller familie.

Motivasjon kan deles i henholdsvis ytre og indre motivasjon, der en elev som styres av ytre motivasjon trenger hjelp utenfor seg selv til å utføre ulike aktiviteter. Elever som ikke er motivert for lesing trenger ofte et belønningssystem for å lese, eller eventuelt straff for ikke å lese. Slike belønningssystemer kan være klistremerker, diplomer, ros, karakterer o.l. Disse leserne er de som unngår vanskelige og lange tekster som krever innsats og engasjement (Bråten 2007:74).

I motsetning til de elevene som trenger ytre motivasjon for å lese, leser elever med indre motivasjon av egeninteresse, og trenger ingen belønning eller ros for å lese. Disse elevene drives av et eget engasjement og interesse for lesingen. De kan bli så oppslukt av lesingen at resten av verden utenfor stenges ute, og de leser konsentrert og med interesse og forståelse for det de leser (ibid.). Det er disse elevene som fortsetter å lese fagbøker og skjønnlitteratur på fritida, selv om ingen krever det av dem.

Nå er det nok slik at vi ikke drives av bare ytre eller indre motivasjon, for selv om man er en leser som leser med stor frivillighet og stort engasjement, vil alle møte på tekster som ikke fenger og man mister konsentrasjonen. Hvis ikke teksten har noen nytteverdi, er for vanskelig eller helt utenfor interessefeltet

¹⁴ Les mer om mestring i kap. 3.5.1

vårt, vil vi streve med å komme igjennom teksten eller velge å legge den helt bort. De fleste lesere er derfor styrt både av ytre og indre motivasjon, men gode lesere har ofte en større grad av indre motivasjon enn svake lesere.

Vi lærere har derfor et stort ansvar i å motivere og engasjere elevene i lesing av både skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster, fordi dette kan være avgjørende for lesekompetansen hos elevene (Roe 2008:39).

3.5.1. Mestring

En leasers forventning til egen mestring kan ha betydning for leseforståelsen. Har leseren god tro på egne ferdigheter gjennom tidligere prestasjoner, vil han angripe lesestoffet annerledes, enn en leser som gang på gang har opplevd å mislykkes i lesingen sin. Men også oppmuntring og ros fra omgivelsene, slik som medelever, lærere og foreldre vil påvirke leserens forventning til egen mestring (Bråten 2007:74). Elever som stadig får gode tilbakemeldinger på lesingen, vil også få større selvtillit og øke forventningene til egen mestring.

Albert Bandura (1997) har gjennom sin forskning, vist at elever som har gjentatte erfaringer med å mestre utfordrende oppgaver, vil ha større muligheter for å lykkes også neste gang de gjør slike oppgaver, og vil prøve seg på stadig større utfordringer. Han sier (1997:3):

Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments

Bandura bruker begrepet self-efficacy som kan oversettes med troen på egen mestring.

Bandura deler kilder til mestringsforventninger inn i fire områder:

1. *Autentiske mestringsopplevelser (Enactive mastery experiences)*
2. *Vikarierende erfaring (Vicarious experiences, comparisons)*
3. *Verbal overtalelse (Verbal persuasions and allied types of social influences)*
4. *Fysiologiske reaksjoner (Physiological and affective states)*

Jeg vil ta for meg de tre første kildene til forventninger om mestring, den siste er ikke like aktuell sett fra et lesesynspunkt. Den viktigste kilden til forventninger om egen mestring, mener Bandura, er *autentiske mestringsopplevelser*, der han legger vekt på elevens tidligere erfaringer med egne prestasjoner. Har eleven tro på at han skal klare å utføre en oppgave (f.eks. å lese en vanskelig tekst) er det større sjanser for at han skal klare det, enn en elev som ikke tror at han skal klare

oppgaven. Han sier videre at skolen har en viktig oppgave med å gi elevene stadig mer utfordrende oppgaver, som bygger på det de kan fra før. Elever som har opplevd nederlag i forhold til egen mestring, vil ha lav forventning til egen mestring neste gang han skal gjøre liknende oppgave (Bandura 1997:80ff).

Vi kan også overføre dette til lesing, der de elevene som mestrer vanskelige tekster opparbeider seg en selvtillit som gjør at de gjerne gir seg i kast med mer krevende tekster. Dette i motsetning til de elevene som opplever at de ikke mestrer å lese utfordrende tekster, og har liten tro på egen mestring. Disse elevene vil gjerne unngå slike tekster, fordi selvtilliten og troen på at de skal lykkes er liten.

Vi lærere har en stor oppgave i å bygge opp selvtilliten hos de svake leserne, slik at de møter lesestoff som er tilpasset deres lesenivå, og at utfordringene ikke blir for vanskelige. Samtidig må vi hele tiden øke vanskegraden i teksten i takt med elevens forutsetninger, og på den måten være med på å bygge opp elevens tro på egen mestring.

Vikarierende erfaringer vil være å observere andre medelever eller lærere utføre handlinger som de selv skal utføre, og på den måten øke troen på egen mestring (Bandura 1997:86ff). Her må lærere som underviser i lesing modellerere ulike lesestrategier for elevene, det er ikke slik at elevene automatisk selv kommer frem til gode lesestrategier.¹⁵

Verbal overtalelse er når læreren eller andre påvirker elevens tro på egen mestring, gjennom overtalelser og ved å overbevise eleven om at "Dette klarer du!" Dette kan ha en positiv effekt, men det er viktig at de oppgavene eleven skal gjøre ligger innenfor ferdighetsnivået til eleven, hvis ikke vil slike overtalelser lett få en negativ effekt og skade mer enn det gagnar (Bandura 1997:101ff). Dette er også dette Vygotsky mener når han snakker om at elevene skal ha utfordringer som ligger innenfor den nærmeste utviklingssonen, da har eleven best læringsutbytte.

I lesing er det vesentlig at læreren vet noe om elevens leseferdigheter, og gir tekster som er tilpasset elevens lesenivå, da vil ferdighetene etter hvert øke og en verbal overtalelse kan være med å øke elevens tro på egen mestring.

¹⁵ Mer om modellering i kap 3.8.

3.6. Selvregulert læring

Selvregulert læring innebærer at elevene selv har kontroll over, og ansvar for egen læringsprosess (Roe 2008:82). Selvregulert læring inneholder alle de momentene som er beskrevet tidligere, men her settes det sammen til en helhet som elevene etter hvert kan bruke til å styre sin egen læring (Skaalvik og Skaalvik 2005:226).

Selv om teoriene om selvregulært læring ikke er spesielt rettet mot lesing, er det lett å se at disse elementene også kan brukes her. Vi lærer elevene ulike lesestrategier som de etter hvert kan overføre til sin egen lesing og klare seg uten hjelp fra læreren, men selv avgjøre hvilke strategier som skal brukes. Selvregulert læring foregår både på makro- og mikronivå.

Makronivå:

- Gjennom å planlegge tidsbruk som en skal bruke på å gjennomføre oppgaver.
- Tilnærme seg lærestoffet ved å sette seg mål, reflektere over læringsoppgaven, utvikle en plan, velge de mest hensiktsmessige strategiene, overvåke de valgte strategiene, erstatte valgte strategier hvis det er nødvendig og til slutt foreta en sluttevaluering over de strategiene som ble brukt og om de førte til et godt resultat. Sluttevalueringen er viktig fordi neste gang en kommer til lignende oppgaver vet man hvilke strategier som var hensiktsmessige og hvilke som ikke fungerte (Weinstein, Bråten og Andreassen 2006:37f).

Mikronivå (ibid):

- overvåke og regulere stressnivå
- motivasjon
- konsentrasjon
- overvåke egen forståelse

For at elevene skal kunne regulere sin egen læring, er det viktig at lærerne tilpasser lærestoffet slik at elevene føler at dette er noe de har behov for. Det vil ikke ha samme effekt å undervise om ulike lesestrategier, hvis det gjøres løst fra det eleven føler at han har nytte av (Skaalvik og Skaalvik 2005:227). Slik vil det også være i lesing, vi må gi elevene lesetekster som er tilpasset deres ferdigheter og forutsetninger, dersom eleven er motivert for lesingen, vil det være mye lettere å gi dem opplæring i ulike lesestrategier som de kan overføre til selvregulert læring.

3.7. Læring er en sosial prosess

Vygotskys teori om at læring foregår i samarbeid med andre, er nå en allmenn akseptert sannhet. Hans utviklingsteori handlet både om barnets utvikling og undervisning, der han tok utgangspunkt i det aktuelle utviklingsnivået til barnet og så på utviklingsmulighetene som lå i den nærmeste utviklingssonen. Det er her lærerne må konsentrere undervisningen sin, slik at elevene får størst mulig utbytte av opplæringen.

Vygotsky mente at den beste læringen foregår i et samarbeid med mer kompetente personer, det kan være både voksne og barn, hvor eleven først får hjelp til det han skal gjøre, men etter hvert klarer oppgavene på egen hånd (Bråten og Thurmann-Moe 1996:125). Dette ser vi i skolen ved at læreren og elever i samhandling med hverandre, overfører strategier for læring fra den mer kompetente personen til den som er i utvikling.

Det sosial-konstruktivistiske læringssynet, som det undervises etter i dagens skole, er også den sosiale siden av undervisningen av stor betydning, fordi elever *lærer* i spill med andre. Skaalvik og Skaalvik (2005:61) beskriver læring som en sosial eller kommunikativ prosess, der mennesker sammen kan utvikle nye ideer, tanker og komme fram til en forståelse som de ikke ville klart om de var alene, og slik vil det være for våre elever også. Medelever og lærere vil være med på å utvikle de enkelte elevers ferdigheter, og det viktigste verktøyet for slik læring er språket vårt.

Østerud (her i Skaalvik 2005:61f) påpeker at læring også er en kognitiv handling som foregår i det enkelte menneske, og at hvert enkelt menneske selv må ha bevissthet om sin egen læring. Han understreker at denne kognitive læringen kan foregå i sosiale sammenhenger, men det er mennesket selv som må konstruere ny læring ved å skape ny mening og kunnskap. Han skiller mellom ytre sosial prosess eller kommunikativ prosess, og indre kognitiv prosess, hvor de ytre prosessene må ses i sammenheng med de indre prosessene

3.8. Modellering

For at elevene skal kunne lære seg gode lesestrategier er det viktig at medelever, lærere og foreldre kan modellere ulike lesestrategier. Som nevnt tidligere er det ikke slik at gode lesestrategier kommer av seg selv, bare man leser mye. Dette må jobbes med like mye som avkodningen.

Å modellere vil si at læreren (eller noen andre) viser leseren, hvordan han skal angripe en tekst for å forstå den bedre, både før, under og etter lesing. For at dette ikke bare skal bli tekniske øvelser, vil det være en fordel å bruke tekster som elevene skal lese (autentiske tekster), og det er ikke alltid at det er en fordel

å gjøre dette i stor gruppe. Elever vil nok stort sett ha størst utbytte av slik modellering når den er tilpasset deres mestringsnivå i lesing, og elevene selv ser nytteverdien av slike strategier.

For at elevene skal ta i bruk nye lesestrategier må læreren vise slike strategier om og om igjen til de er sikre på at elevene behersker dem. Siden lesing og bruk av lesestrategier er noe som foregår inne i hodet på leseren, er det viktig å tenke høyt når en skal modellere en lesestrategi. Det er også nødvendig å variere tekstomfanget, slik at det ikke bare er læreboktekster som blir brukt i denne undervisningen. Det kan da være fare for at elevene ikke får følelsen av at tekstene er autentiske nok, at dette er noe de bare skal gjøre på skolen. Da blir ikke læringen overført til andre tekster som de møter, som skjermtekster, aviser, tidsskrifter, faktabøker osv. (Roe 2008:80).

Det er gjort undersøkelser der lærere har modellert lesestrategier for elevene gjennom å tenke høyt, der elevene etter hvert klarte å bruke disse strategiene på egenhånd uten hjelp fra læreren (Roe 2006:82f). Dette samsvarer også med Bruners teori om stillasbygging (scaffolding), læreren eller medlever hjelper eleven i sin læring ved å modellere strategier som er med på å øke læringen. Etter hvert som eleven tilegner seg ny kunnskap, kan det ”gamle stillaset” rives ned. Men læring er en kontinuerlig prosess, så det må hele tiden bygges ”nye stillaser” (Bruner 1997:19).

3.9. Lesevaner

Bruner (her i Roe 2008:134) har hevdet for å få elevene interessert i et emne utover det som blir lært på skolen, er å vise at det er verdt å kunne. Lesing er en ferdighet som elevene vil ha bruk for i dagliglivet gjennom hele livet sitt, og det er derfor av stor betydning å beherske lesingen på et funksjonelt nivå. Helst vil vi at elevene våre skal bli gode og engasjerte lesere, og her må skolen være gode tilretteleggere av interessant lesestoff, som kan motivere elevene til videre lesing når de ikke er på skolen. I dagens samfunn er det mange konkurrenter til lesingen, og mange elever vil trenge hjelp i sitt valg av litteratur som kan være med på å øke engasjementet for lesing.

I de senere år har det vært stort fokus på leseopplæringa i norsk skole og hvordan den drives, og i kjølvannet av offentliggjøringen av resultatene fra PISA og PIRLS, har kunnskapsdepartementet utarbeidet en strategiplan ”Gi rom for lesing” som skulle gjelde fra 2003-2007. Strategiplanen hadde fokus på leselyst og leseferdighet, og bruk av skolebibliotekene.

Planens mål har vært å styrke leseferdighetene og motivasjonen hos elevene, samt å øke bevisstheten hos barn og unge om at lesing er grunnlaget for annen

læring, og at lesing gir kompetanse for å delta i samfunnslivet. Det har også vært et mål å styrke lærernes kompetanse i å drive leseopplæring og litteraturformidling. Sist, men ikke minst har skolebiblioteket vært trukket fram som en arena der barn og unge kan få oppleve leselyst og leseglede. Samtidig er bruken av skolebiblioteket viktig for elevene i alle fag, fordi det kan være med på å øke informasjonskompetansen hos elevene (Gi rom for lesing 2005)¹⁶. Vi ser også i LK06, at bruken av skolebiblioteket er et av kompetansemålene i norsk, både etter 2., 4., 7. og 10. trinn.

Det har også vært igangsatt ulike leseprosjekter rundt om på skolene de siste årene, både som et resultat av PISA- og PIRLS-undersøkelsene, men det har også vært tradisjon i norsk skole å gjennomføre slike ”kurs” og prosjekter. Det som kanskje er nytt de siste årene, er at slike leseprosjekter ikke bare trenger å inneholde skjønnlitterære bøker. Fagbøker gir like god lesetrening, og er også med på å utvide kunnskapen om et emne hos de som leser disse bøkene (Roe 2008:138). I PISA-undersøkelsen viser funnene at guttene er de som leser minst, men når de leste, foretrakk de fakta- og fantasy-sjangeren (Wicklund 2009:171).

I rapporten ”Jeg leser aldri - men jeg leser alltid” (Lesesenteret 2005:15)¹⁷ om gutter og lesing, viser resultatet at skolen er den viktigste arenaen for å drive lesestimulering og litteraturformidling. Biblioteket og hjemmet spilte mindre rolle i denne sammenhengen.

For å skape et godt engasjement for lesing, er kanskje læreren den aller viktigste formidleren. En lærer som er engasjert i bøker, har større sjanse til å lykkes med å øke leselysten blant elevene, enn en lærer som bruker lite tid på bøker og formidling av litteratur. Det betyr at det må settes av tid til dette i opplæringen, både formidling av aktuell litteratur og boksamtaler. Slike samtaler kan være presentasjon av boka, diskusjoner om innholdet osv.

Det er ikke sikkert at disse øktene nødvendigvis skal brukes til å lære elevene lesestrategier, det kan lett ha motsatt effekt i forhold til å utvikle elevene leselyst. Roe (2008:140) sier at leselysten ikke har like gode vilkår, hvis elevene alltid må gjøre oppgaver etter å ha lest ei bok, spesielt for de elevene som i utgangspunktet ikke er særlig motivert for lesing vil dette ha en negativ effekt.

¹⁶ Strategiplanen, Gi rom for lesing!

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/Giromforlesing_Strategiplan_05.pdf

¹⁷ Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!

http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Gutter%20som%20lesere%20og%20bibliotekbruker_.pdf

Skriftlige bokanmeldelser har vært mye brukt i norsk skole, og som etterarbeid for den enkelte elev kan det ha en nytteverdi ved at leseren får anledning til å huske og sammenfatte innholdet. Men som formidling har det mindre verdi, her vil en muntlig presentasjon av boka nå langt flere elever. For elever som strever med lesing og skriving, er dette også en aktivitet som kan virke hemmende på lesegledden og leselysten, og i verste fall føre til at de leser mindre for å slippe unna slike oppgaver (Wicklund 2009:276).

Høytlesing er også en måte å formidle litteratur på og Pennac (her i Roe 2008:139) har i fra sin egen praksis lest høyt for eldre elever, og opplevd at elevene har fått økt motivasjon til å lese bøker. Han sier også at høytlesing har ingen øvre aldersgrense, det kan praktiseres på alle trinn.

3.10. Leseopplæringsmodeller

Etter at forskningen på lesestrategier skjøt fart på 1970-tallet ble det satt i gang flere leseprosjekter, der det ble fokusert på lesestrategier. Jeg har valgt å se nærmere på fire av disse modellene. Felles for alle disse modellene er at opplæringen gir konkret undervisning i lesestrategier, der læreren modellerer og forklarer ulike lesestrategier for elevene slik at de vet når og hvor det er hensiktsmessig å bruke de forskjellige strategiene. En slik opplæring kaller leseforskerne eksplisitt forståelsesopplæring (Andreassen 2009:106).

Hvis elevene i skolen bare møter i tekster uten at det legges vekt på innhold og form, vil det være tilfeldig hva den enkelte lærer av teksten. Læreren vil ha liten oversikt over hva elevene forstår og lærer, og det vil være utfordrende for elevene å utvikle gode lesestrategier uten å få opplæring i det. Også i LK06 blir det gjennom de grunnleggende ferdighetene i lesing presisert at lesing skal vektlegges i alle fag, elevene skal hente informasjon, tolke og reflektere over innhold i tekster. Ingen lærere kan velge bort lesing som grunnleggende ferdighet, og det betyr at de må lære elevene gode strategier for å skape seg en god forståelse av fagtekstene.

3.10.1. Resiprok leseopplæringsmodell

Den resiproke leseopplæringsmodellen ble først presentert av Palinscar og Brown i 1984 (her i Roe 2008:113)¹⁸ og modellen egner seg godt til gruppediskusjoner om tekstforståelse og forståelse for egne tenking og læring. Resiprok undervisning kan oversettes med gjensidig undervisning, der opplæringen skal skje i samhandling med andre, og på den måten gjøre elevene aktive og deltakende i sin egen læring (Andreassen 2007:256).

¹⁸ Se også Strømsø i Bråten 2007:34

Grunntanken er at læreren skal forklare og modellere hvordan ulike lesestrategier skal brukes, etterpå skal elevene gå i små grupper og trene på disse strategiene. Etter hvert skal elevene selv overta ansvaret for samtalen i gruppa, men i starten må læreren hjelpe til med samtalen og være modell for elevene, slik at de blir bevisst hvordan og når de ulike strategiene skal brukes.

Modellen legger altså vekt på dialog mellom elevene, og støtter seg her på et konstruktivistisk læringssyn, der læring skjer i samhandling med andre. Det er spesielt fire grunnleggende lesestrategier som vektlegges:

- oppsummere
- stille spørsmål
- oppklare
- foregripe

Oppsummering er å skille mellom viktig og mindre viktig informasjon i en tekst, og kunne gi et resymé av det viktigste innholdet i teksten, og på den måten vise at man har forstått innholdet (Brudholm 2002:200f).

Å stille de riktige spørsmålene er også en strategi som må øves på. Det er ikke alle spørsmål som er like gode, læreren må modellere for elevene slik at de får trening i å stille spørsmål i forhold til den viktigste informasjonen i teksten, og også spørsmål for å sjekke sin egen forståelse (Andreassen 2007:255). Spørsmålsstillingen vil ofte være forskjellig i en fagtekst og en skjønnlitterær tekst, i fagteksten vil spørsmålene ofte være informasjonssøkende, mens i en skjønnlitterær tekst vil det være en fordel om noen av spørsmålene er infererende (Brudholm 2002:202), slik at eleven må reflektere over innholdet.

Å oppklare innebærer å vurdere om det er noe i teksten som er vanskelig å forstå. Da er det ikke innholdet det fokuseres på, men forståelsen av tekstens leksikalske, syntaktiske og semantiske oppbygging. Det kan være ord som er vankelige å forstå, setninger som er bygd opp på en måte som kan være vanskelig å forstå, sammenbinding av setninger (koherens) og informasjoner som ikke er fullstendige (Brudholm 2002:207).

Å foregripe vil si å forutsi hva teksten handler om på bakgrunn av tittel, overskrift, bilder eller bruke bakgrunnskunnskapen en har om emnet.

Resiprok leseopplæring har gjennom forskning vist seg å være effektiv, og elever har bedret leseforståelsen sin betydelig etter å ha brukt programmet over en tidsperiode (Andreassen 2007:256ff). Men det har også vært reist kritikk mot modellen, fordi effekten av leseforståelsen har vært liten når det er blitt brukt

standardiserte leseprøver. Det har også vært vanskelig å overføre ansvaret til elevene, elevsamtalene kan bli lite konstruktive og i stedet dreie seg mot samtaler som ikke er med på å fremme leseforståelsen (Roe 2008:76).

3.10.2. Transaksjonell strategiundervisning

Transaksjonell strategiundervisning (TSU) er en undervisningsform der læringen foregår i dialog og samhandling mellom lærer og elever (Roe 2008:76f). Modellen har mange elementer fra resiprok undervisning, men her har læreren en større betydning, og det er også flere lesestrategier involvert. Opplæringen kan foregå kontinuerlig i alle fag, og her er det vektlagt at elevene leser autentiske tekster. Dette opplegget er ikke så fastspikret som resiprok undervisning, læreren leder samtalene, men elevene oppfordres til å komme med relevante spørsmål som kan øke leseforståelsen.

I motsetning til resiprok leseopplæring som foregikk i et avgrenset tidsrom, foregår TSU gjennom hele skoleåret, gjerne over flere år. Forskerne gjorde flere undersøkelser på Benchmark School og i Maryland County, der de visste det ble gitt eksplisitt undervisning i lesestrategier (Wharton-McDonald 2006:308ff). Undervisningen forskerne observerte, var at lærerne forklarte og modellerte strategier, og ga elevene trening i å bruke de lærte strategiene. For å gi elevene best mulig utbytte av denne undervisningen, brukte de tekster på tvers av fagene, slik at disse skulle oppleves som nyttige og autentiske. De stoppet gjerne opp midt i teksten for å snakke om hvilke strategier elevene brukte. Dette foregikk som en naturlig del av undervisningen, samtidig som undervisningen i lesestrategier var nøye integrert i de ulike fagene. Det var også viktig at elevene ikke fikk for mange strategier å forholde seg til, så det ble undervist grundig i noen få om gangen. Som nevnt tidligere foregikk denne strategiundervisningen over flere år, slik at elevene til slutt hadde fått grundig opplæring i mange gode lesestrategier(ibid).

Denne undervisningsformen har i motsetning til RU gitt gode resultater på standardiserte prøver. Det kan være ulike grunner til dette, men at TSU har vært utprøvd over en lengre periode kan være en medvirkende årsak, i tillegg til at læreren har integrert dette som en del av sin undervisning.

3.10.3. Begrepsorientert leseopplæring

I begrepsorientert leseopplæring fokuserer man på sentrale begreper og knytter leseopplæringa opp mot de ulike fagene. John Guthrie har vært sentral i utviklingen av Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) som er et leseopplæringsprogram som er prøvd ut i Maryland, USA på 1990-tallet.

I dette opplegget er leseengasjement sentralt, og her er motivasjon viktig. Guthrie (her i Roe 2008:143ff) er opptatt av at motivasjon er like viktig å lære for elevene, som lesestrategier, men også at disse to faktorene påvirker hverandre gjensidig positivt, og dermed øker leseferdighetene hos leseren. Han har utviklet et motivasjonsprogram der han har utarbeidet konkrete tiltak som kan være med på å øke lesemotivasjonen til elevene. Her vektlegger han at elevene må få mestringsmål å arbeide mot og oppleve mestring, selv få lov å foreta valg i hva de vil lese og samhandling med andre der de kan diskutere og dele innholdet i tekstene med hverandre. Guthrie sier (Guthrie 2004:3) at engasjerte lesere ønsker å lære, de føler tilfredsstillelse med egen lesing og ikke minst; de tror på egne ferdigheter.

3.10.4. Eksplisitt leseforståelsesundervisning

De tre foregående leseopplæringsmodellene er alle amerikanske, mens eksplisitt leseforståelsesundervisning (ELU) er en modell utarbeidet av Rune Andreassen, som ble implementert i fem femteklasser over en femmåneders periode. Andreassen har fokusert på fire prinsipper i sitt program:

- 1. Aktivere bakgrunnskunnskap gjennom dialoger*
- 2. Lære elevene mange lesestrategier gjennom modellering og forklaring*
- 3. Samarbeidslæring for å utvikle strategibruken*
- 4. Koble opplæringen og strategibruken opp mot det faglige lærestoffet for på denne måten å motivere til bruk av lesestrategiene. (Andreassen 2009:108ff)*

Gjennom å dialoger mellom elever og lærere viste det seg at tankeprosessene ble satt i gang ved at elevene måtte resonnerer og utdype svarene sine. I disse dialogene er det ikke nødvendigvis svaret som er viktigst, men hvordan elevene kommer fram til det. Som de tre foregående modellene er også ELU opptatt av lærerens modellering av lesestrategier. Målet er at elevene selv skal ta i bruk passende lesestrategier i sin lesing etter at de har fått innsikt og opplæring i flere typer strategier. For å få til en god samarbeidslæring vil det være hensiktsmessig å dele elevene opp i mindre grupper slik at flest mulig elever blir aktivisert. I disse gruppene vil det foregå strukturerte samtaler om tekster, der målet er at elevene etter hvert vil overta mer og mer av samtalen, og at læreren bare opptrer som en modell, veileder og støtte (ibid.).

I ELU er bruk av faglige tekster et av elementene, nettopp for å vise elevene nytten av gode lesestrategier. Utfordringen blir da å introdusere fagteksten på en slik måte, at elevene fatter interesse og nysgjerrighet til å fordype seg i de aktuelle tekstene. Det har vist seg tidligere at motivasjonsfaktoren i slike opplæringsmodeller spiller en rolle i utviklingen av gode lesestrategier (ibid.).

4. Design og metode

4.1. Operasjonalisering

Etter at jeg hadde bestemt meg for problemstillingen måtte jeg prøve å se på den i lys av empirien. En problemstilling kan være ganske teoretisk, og jeg måtte klargjøre hva det var som skulle undersøkes på en slik måte at det er mulig å gå til empirien og gjøre forskningen; altså gjøre *en operasjonalisering*. Er det liten avstand mellom teori og empiri er det lettere å foreta en operasjonalisering, enn når avstanden er stor (Holme og Solvang 1996:150).

Vi skiller mellom teoretiske definisjoner og operasjonelle definisjoner. Den teoretiske definisjonen vil forsøke å avklare betydningen av ulike begrep, enten ved å beskrive felles kjennetegn eller eksemplifisere ved å nevne noen typer av fenomener som faller innenfor begrepet (Hellevik 2002:50).

I forhold til min forskning har det vært nødvendig å definere de to gruppene med lesere som jeg ville sammenligne med hverandre. Informantene i den ene gruppen fikk alle poengsummer som gjorde at de havnet på mestringsnivå 3 og kan da betegnes som gode lesere. De andre informantene fikk poengsummer som gjorde at de havnet på mestringsnivå 1 og kan kanskje betegnes som svake lesere.

Jeg måtte også definere begrepene leseforståelse, lesestrategier, leseteknikker og leseferdigheter, slik at leserne av oppgaven og jeg har samme forståelse av begrepene¹⁹.

Roe (2008:86) bruker begrepene *svake* og *uselvstendige* lesere om de leserne som ikke har utviklet gode lesestrategier i lesingen sin. Svake og uselvstendige lesere kan oppfattes som et negativt ladet begrep, og jeg ikke vil stigmatisere mine informanternes leseferdigheter, siden ingen av dem har konstatert noen form for dysleksi eller andre lesevansker. Jeg velger derfor å omtale informantene mine som gruppe 1 og gruppe 2, der de informantene som har poengsummer mellom 0-15 poeng og havnet på mestringsnivå 1 kaller jeg *gruppe 1*, og de informantene som fikk mellom 26 og 32 poeng og havnet på mestringsnivå 3 kaller jeg *gruppe 2*.

Resultatene fra den nasjonale prøven i lesing for 2009 viser at 26.6 % av elevene havnet på mestringsnivå 1, 49.9 % av elevene havnet på mestringsnivå 2 og

¹⁹ Begrepene er definert i kap. 3.3.

23.5 % på mestringsnivå 3. Informantene i gruppe 1 har alle poengsummer som ligger i nedre del av mestringsnivå 1, mens informantene i gruppe 2 har poengsummer i øvre del av mestringsnivå 3.

Selv om en har definert teoretiske begrep vil dette ofte ikke være nok nå en skal begynne å forske på problemstillingen. Forskeren får ikke svar på hvilken måte undersøkelsene skal foregå og hva som skal undersøkes. Hvordan kan vi måle eller undersøke det problemstillingen spør om? Vi må foreta en *konkretisering* slik at vi vet hva vi skal undersøke (Jacobsen 2005:235).

Den opprinnelige betydningen av ordet metode er *veien til målet* (Kvale 1997:52), derfor er det viktig at man på forhånd vet hva det er man vil ha svar på og velge en metode som kan gi svar på problemstillinga. Det fins ulike metoder å bruke for å finne svar på spørsmål og få ny kunnskap innenfor et felt, men alle metodene har til felles at de dreier seg om hvordan vi innhenter, organiserer og tolker informasjonen.

Etter at operasjonaliseringen var gjort, fikk jeg raskt en pekepinn om hvilken design jeg måtte velge, for å få svar på forskningsspørsmålet mitt. Ringdal (2007:93) definerer design som *forskerens plan eller skisse for en undersøkelse*.

4.2. Kvantitativ eller kvalitativ tilnærming?

Problemstillingen vil ha en avgjørende betydning for hvilken metode man velger, når den er bestemt kan man bestemme seg for hvilken informasjon en vil samle inn. Siden jeg ville forske på hvilke lesestrategier elever bruker når de løser oppgavene i den nasjonale prøven, på forskjeller og likheter mellom lesere som skårer godt og de som havner på nedre del av mestringsnivåene og hva lesevaner har å si for lesingen deres, var det naturlig å velge en kvalitativ forskning der jeg fikk anledning til å samtale med informantene.

Siden jeg hadde begrenset med tid og ressurser, innså jeg raskt at jeg ikke kunne ha for mange undersøkelsesenheter, fordi jeg rett og slett ikke har nok tid og ressurser til å gjennomføre et stort undersøkelsesopplegg. Jeg har valgt å kombinere metodene intervju og dokumentanalyse. Jeg har også valgt å bruke noen få informanter som jeg har intervjuet, og etterpå tolket og drøftet det de formidlet til meg og sammenlignet funnene med teorier om emnet. Til slutt har jeg trukket noen konklusjoner om hvilke lesestrategier de som strever med lesingen og gode lesere bruker, og ikke bruker når de løser oppgavene i den nasjonale prøven, hvilken betydning lesevanene deres har for hvilke strategier de velger å bruke og hvilket ansvar lærerne har i forhold til den andre leseopplæringa.

Dokumentanalyse har jeg valgt for å få et større helhetsbilde av informantene, jeg har analysert informantenes besvarelser på den nasjonale prøven, og på den måten prøvd å få en innsikt og forståelse av hvordan de løser oppgaver der de skal finne, tolke og forstå, vurdere og reflektere over den informasjonen de har lest.

En annen årsak som også bidrar til å velge en kvalitativ forskning er at mitt undersøkelsesopplegg ikke lar seg gjøre med klare måleenheter, og derfor vil kanskje informantene og jeg legge forskjellig innhold i begrepene. Det er derfor vanskelig å foreta et stort kvantitativt forskningsopplegg, men jeg må heller velge et kvalitativt forskningsopplegg der intervju av noen elever kan være en mulighet for å få svar på problemstillingen min.

I en kvalitativ tilnærming er opplegget mer fleksibelt enn i en kvantitativ tilnærming og kan tilpasses hver enhet som f.eks. blir intervjuet. En kan også endre spørsmålsstillingen underveis hvis en oppdager andre relevante data en vil ha med. En utfordring her er å ikke "tape av syne" den opprinnelige problemstillingen, og sitte igjen med mange data som ikke er like relevant for forskningsopplegget (Holter og Kalleberg 1996:82).

I en kvalitativ forskningsprosess arbeider også forskeren parallelt med de ulike delene, slik at en kan tilpasse problemstilling, innsamling av data, analyse og tolkning etter hvert som prosessen skrider fram. Slik er det også i min forskning, i utgangspunktet ville jeg se på nærmere på lesestrategier til elever på femte trinn, men etter at jeg hadde foretatt intervjuene med informantene mine ble det naturlig å gjøre en sammenligning mellom dem, i tillegg til at jeg også ser på informantene under ett.

4.3 Intensive og ekstensive forskningsopplegg

I kvantitative og kvalitative forskningsdesign skiller en også gjerne mellom intensive og ekstensive forskningsopplegg (Jacobsen 2005:87ff). I et ekstensivt opplegg jobber forskeren i bredden, noe som henspeiler seg på hvor mange enheter en vil ha med i undersøkelsen sin. Formålet med et slikt opplegg er å få en presis beskrivelse av det forskeren undersøker, og muligheten øker for å kunne generalisere funnene (ibid.). I kvantitative forskningsopplegg er gjerne målet å kunne generalisere overfor en større populasjon (Holter og Kalleberg 1996:81).

I et intensivt opplegg benytter derimot forskeren få enheter, for nettopp å kunne gå i dybden og få fram så mange nyanser og detaljer som mulig. I et intensivt opplegg er det ikke ønske om å generalisere, men å få en helhetlig forståelse av

undersøkelsesenheten og den konteksten undersøkelsesenheten inngår i (Jacobsen 2005:90).

I oppgaven min har jeg brukt intervju som en av metodene, og jeg hadde da to valg. Jeg kunne velge å levere ut spørreskjema til alle elevene på femte trinn på den aktuelle skolen, eller jeg kunne bruke noen få informanter som jeg skulle intervjuer, og etterpå trekke noen konklusjoner om informantenes bruk av lesestrategier. Jeg har valgt det siste opplegget der jeg har intervjuet seks elever på femte trinn og samtalt med dem om hvilke lesestrategier de bruker i sin lesing, og jeg har dermed valgt et intensivt undersøkelsesopplegg.

4.4 Induktiv – deduktiv

I forskningsprosessen pendler en fram og tilbake mellom empiri og teori. Noen forskere velger å gå fra empiri til teori, mens andre går motsatt vei. Vi kaller det induktive og deduktive forskningsopplegg (Grønmo 2004:36). Induktiv forskning tar utgangspunkt i enkelttilfeller og trekker generelle slutninger på bakgrunn av disse enkelttilfellene. I induktiv forskning gjør vi oss opp meninger om noe som er usett og ukjent på bakgrunn av enkelttilfeller (Lund et al. 2002:22).

Det betyr at vi ikke kan vite helt sikkert om slutningene vi trekker er gyldige, eller om det kan være en mulighet for at slutningene vi trekker er ikke er korrekte. I tillegg kan slutninger som er trukket også bli foreldet i den forstand at verden går framover, og at slutningene ikke har samme gyldighet i dag som tidligere. Den induktive tilnærmingen har fått kritikk for at det er umulig å gå ut med et så åpent sinn at en ikke har noen forventninger om resultat og at ikke spørsmålene en stiller er påvirket av forforståelsen og meninger vi har på forhånd. Det er heller ikke mulig å samle inn all relevant informasjon om et emne, en må avgrense innsamlingen; noe som kan foregå både ubevisst eller bevisst (Jacobsen 2005:35).

I deduktiv forskning har man på forhånd noen antagelser som man enten vil få bekreftet eller avkreftet. I deduktiv forskning samler en inn empiri ut fra på forhånd gitt teori eller antagelser. Grønmo (2004:37) sier at vi går fra empiri til teori og prøver å bygge opp en bestemt teoretisk forståelse gjennom fortolkning av empiriske data og prøve å generere ny teori. Forskeren vil prøve å teste ut om de foreliggende teoriene er holdbare, eller om de kan avkreftes gjennom empiriske undersøkelser (Grønmo 2004:36).

Kritikken mot denne forskningen har gått på at en da bare samler inn empiri ut fra det man selv synes er relevant, mens en i induktiv forskning ikke har noen forventninger om resultat eller antagelser (Jacobsen 2005:29).

I min forskning vil jeg gå fra empiri til teori, altså anvender jeg en induktiv tilnærming hvor jeg vil prøve å finne svar på hvilke lesestrategier som benyttes, og se på hvilke strategier som kan være avgjørende for å fremme god leseforståelse. Underveis i forskningen min ble jeg klar over at det også var viktig å ha med betydningen av informantenes lesevaner og lærernes ansvar for leseopplæringa. Samtidig kan en også se et deduktivt innslag i forskningen min, siden det allerede er gjort mye forskning på lesestrategier og jeg har knyttet empirien opp mot teorier som allerede er skrevet om temaet.

Gjennom hele prosessen med arbeidet mitt har jeg kjent på følelsen av at det er spørsmål jeg burde stilt og emner jeg burde ha fått belyst mer, men jeg innså til slutt at jeg måtte avgrense intervjuene, det vil alltid være spørsmål man burde stilt, men man må sette strek til slutt. Jeg så også at det datamaterialet jeg til slutt satt med, var stort nok å analysere og tolke, så selv om jeg ennå kan føle at det kan være svar som mangler, tror jeg likevel at jeg har fått mange svar og kan trekke konklusjoner som kan virke utdypende og forklarende for andre som leser oppgaven.

4.5 Holisme – individualisme

Individualisme innebærer at enkeltmennesket er den viktigste datakilden, eller hvis en undersøker enheter med flere mennesker er det summen av disse menneskenes meninger og handlinger som gir det riktige resultatet (Jacobsen 2005:29ff).

I en holistisk tilnærming er man åpen for at enkeltmennesket opptrer forskjellig alt etter i hvilken sammenheng det opptrer i. Det er ikke sikkert en ville ha fått de samme svarene på spørsmålene om en hadde intervjuet en person på jobb eller i hjemmesituasjon, eller om personen ble intervjuet alene eller som del av en større gruppe. Her har forskeren en utfordring med å registrere eventuelle forskjeller i de ulike samspillsituasjonene (ibid.).

I min forskning har det i intervjudelen vært den enkelte informant som har vært min viktigste informasjonskilde, og jeg har gjennom analyseringen og tolkningen av intervjuene trukket noen slutninger om hvordan de bruker lesestrategier i sin lesing. Samtidig har jeg også måttet være oppmerksom på at et slikt intervju kan gjøre at de forskjellige informantene har svart annerledes enn de ville gjort i en mer uformell samtale.

4.6 Nærhet eller distanse

Det perfekte forskningsopplegg er et opplegg der forskeren selv ikke har noen effekt eller påvirkning av det som skal undersøkes. Det vil si at en annen forsker

kunne gjennomført forskningen og fått de samme resultatene. Men det er kommet kritikk mot denne distansen til forskningsobjektet, fordi en aldri kan distansere seg fullstendig fra de menneskene en skal gjøre forskning om. Selv om en sender ut anonyme spørreundersøkelser vil det alltid være en form for undersøkelseeffekt (Jacobsen 2005:30).

I kvantitative undersøkelser vil forholdet være mer preget av distanse, mens det i kvalitative undersøkelser er preget av nærhet, fordi man ofte møter informanten ansikt til ansikt (Holter og Kalleberg 1996:82).

I en intervjusituasjon vil det også være en fordel å skape en god relasjon til den en skal intervju, for å få utfyllende og gode svar på det en vil vite. Å skape en helt nøytral og objektiv forskning er kanskje et ideal som er umulig å oppnå, fordi en gjennom problemstilling og spørsmålsstilling påvirker intervjuobjektet.

Siden jeg har gjort intervju med elever på mellomtrinnet syntes jeg det var viktig å skape en nærhet og fortrolighet til mine informanter slik at de følte seg så trygge at de klarte å frigjøre seg fra å svare det de trodde jeg ville de burde svare, men heller utdype sine erfaringer og meninger med egne ord.

4.7 Casestudiedesign

Jeg startet forskningen min med å velge et casestudiedesign der jeg ville se på de seks informantene mine som en enhet, og der jeg hadde som mål å analysere, tolke og drøfte det de fortalte meg i intervjuene og de funnene jeg gjorde i dokumentanalysen. Jeg valgte da et sammensatt (embedded) singelcase (Yin 2003:40), der de seks informantene skulle ses på som en enhet i analysen.

Yin (her i Ringdal 2007:149) har definert casestudiedesign som *en empirisk undersøkelse av et samtidig fenomen i sine naturlige omgivelser, der grenseflaten mellom fenomenet og omgivelsene ikke er klare, og der det benyttes flere datakilder.*

Men etter hvert da jeg begynte å se nærmere på intervjuene, ble det tydelig for meg at det var naturlig å gjøre en sammenligning mellom grupper av informantene. Siden jeg hadde bedt om å få intervjuer elever som lå i begge endene av skalaen i forhold til resultatene på den nasjonale prøven, falt det seg naturlig å dele informantene mine i to grupper; gode lesere og lesere som strever med lesingen. Designet mitt er fremdeles en sammensatt singelcase siden jeg fremdeles ser på mine informanter som en enhet, men caset har også komparative innslag, der jeg sammenligner de to gruppene med hverandre.

4.8 Metodetriangulering

Metodetriangulering betyr å kombinere ulike metoder i samme undersøkelse. Ved en slik kombinasjon av metoder får forskeren belyst de fenomenene som skal undersøkes på flere måter, og får dermed et bredere datagrunnlag og kan tolke dataene på en sikrere måte.

Fordelene ved metodetriangulering kan være mange, Grønmo (2004:56) nevner tre:

- *muligheter for teorimangfold*
- *styrke tilliten til både metodene og resultatene i en bestemt studie*
- *danne grunnlag for faglig fornyelse*

Jeg har valgt å kombinere to kvalitative metoder; intervju og dokumentanalyse og på den måten skape meg et bredere grunnlag for å prøve å få svar på problemstillingen min. Jeg har analysert og tolket besvarelsene til de seks informantene, samtidig som jeg har brukt intervjuene for å få utdypet svarene deres og få en forklaring på hvorfor de har svart slik de har gjort. Intervjuene har også gitt meg svar på hvordan de tenker når de leser en tekst og etterpå svarer på tilhørende oppgaver. De har også fortalt meg om hvilke strategier de bruker, og gitt meg et innblikk i lesevanene. Jeg tror at en slik metodetriangulering i min forskning vil være med på å øke kunnskapen om lesestrategier og forskjellen på de gode leserne og de som strever med lesingen.

4.9. Hermeneutikk

Hermeneutikk kan oversettes med å tolke, oversette, tydeliggjøre, klargjøre, forklare og si (Widerberg 2001:24). På 1600-og 1700-tallet var hermeneutikken en metode for å fortolke bibeltekster, mens i dag brukes hermeneutikk innefor mange forskjellige vitenskapelige metoder. En motsetning til hermeneutikken er positivismen som ofte har stått for kvantitative metoder med harddata der forskeren skulle være distansert og objektiv, mens hermeneutikken har stått for kvalitative metoder der forståelse og tolkningssystemer og der forskeren blir betraktet som åpen og engasjert (Patel 1995:25).

Den hermeneutiske metode veksler mellom de enkelte detaljer og helheten, denne vekslingen blir ofte kalt for den hermeneutiske spiral (eller sirkel). I en kvalitativ analyse vil en sitte med en stor samling rådata som skal analyseres og disse dataene må struktureres og deles opp i mindre enheter. Videre prøver man å se på enkelthetene i lys av helheten og få en ny forståelse av delene (Jacobsen 2005:186).

Når en forsker går inn i en forskningsprosess har han med seg en forforståelse og forventninger om det han skal undersøke. Denne forforståelsen kan være forskerens egne erfaringer og betraktninger, det kan være annen forskning som er gjort på området eller teoretiske referanserammer (Grønmo 2004:373). Hvor sterk denne forforståelsen er, varierer; men all forståelse og tolkning bygger på en eller annen form for forforståelse (Widerberg 2001:24).

Når jeg analyserte og tolket intervjuene jeg hadde gjort måtte intervjuene brytes ned i små deler og settes sammen igjen til en helhet som forhåpentligvis skaper en ny forståelse og kunnskap om de temaene som er vektlagt i intervjuene. Denne vekslevirkningen av deler og helhet er i tråd med den hermeneutiske spiral og denne vekslingen mellom deler og helhet vil foregå hele tiden, slik at forståelsen for helheten blir stadig bredere for hver omdreining i spiralen. Også i arbeidet med dokumentanalysen vil jeg anvende den hermeneutiske metoden ved å tolke tekst og skape meninger og forståelse fra deler til helhet, og slik få en forståelse av læreverkets oppbygging og intensjoner.

4.10. Intervju

Formålet med å velge intervju som metode var å prøve og få et innblikk i hvordan femtetrinnselever tenker når de leser og hvilke lesestrategier de benytter seg av i sin lesing. Jeg håper også at jeg har klart å avdekke hvilke strategier de som er gode lesere benytter seg av og også hvilke strategier de som strever ikke bruker. Jeg håper også at jeg kan belyse temaet gjennom analysen og tolkningen av intervjuene slik at andre kan dra nytte av den kunnskapen jeg har kommet fram til.

Jeg har gjort intervjuene med seks informanter som er elever på femte trinn. Jeg kjente ikke elevene fra før annet enn at jeg visste hva de het og hvilket trinn de gikk på. Det at jeg ikke kjente informantene personlig, men likevel hadde litt kjennskap til dem tror jeg var med på å gjøre informantene trygge. Men selv om jeg hadde noe kjennskap til informantene fra før, var det viktig at jeg opptrådte som en formell intervjuer slik at de følte de ble tatt på alvor. Dette understreker også Dalen (2004:41) viktigheten av når man kommuniserer verbalt med barn i en intervjusituasjon.

Svarene informantene har gitt meg er deres egen mening og tolkning av de ulike spørsmålene og jeg tror ikke jeg har vært med på å påvirke dem til å gi svar som de egentlig ikke sto inne for. For å forsikre meg om dette har jeg stilt oppfølgingsspørsmål slik at de har måttet utdype svarene sine og på den måten har jeg sikret at samme spørsmål er blitt stilt på flere måter.

Det kvalitative intervjuet kan foregå på forskjellig vis, og man må velge den formen som vil belyse problemstillingen best. Silverman (2006:110) deler intervju opp i fire typer:

- *Structured interview*
- *Semi-structured interview*
- *Open-ended interview*
- *Focus group*

I det strukturerte intervjuet er intervjueren nøytral, det er ikke rom for improvisasjon, og han skal sikre at det er samsvar mellom spørsmål og svar (ibid.). Her har forskeren på forhånd utformet spørsmålene og rekkefølgen, men informanten kan fritt utforme svarene sine. Slike intervjuer kan i kvalitativ sammenheng brukes til å sammenligne svarene mellom informantene (Thagaard 2003:84).

I et halvstrukturert intervju er intervjueren mer åpen for improvisasjon enn i det strukturerte, her er det viktig å ha en god relasjon til informanten for å få ny informasjon. Men intervjueren holder fokus på problemstillingen og målet med intervjuet (Silverman 2006:110).

Denne formen for intervju er den som er mest brukt i kvalitative sammenhenger og blir ofte kalt for det kvalitative intervju. De ulike temaene forskeren vil ta opp i intervjuet er fastlagt på forhånd, mens rekkefølgen bestemmes underveis. Forskeren er fleksibel og kommer med oppfølgingsspørsmål hvis det er noe han vil ha mer utdypet (Thagaard 2003:85).

Det helt åpne intervjuet er preget av fleksibilitet og nærhet til intervjuobjektet og intervjueren lytter aktivt (Silverman 2006:110). En slik intervjuform egner seg best der forskeren bruker få enheter som skal undersøkes. Dette er en tidkrevende metode, der hvert intervju kan ta 1-2 timer, og etterpå skal dataene analyseres og tolkes (Jacobsen 2005:142). Men i et åpent intervju får en fram det informanten vil fortelle; uavhengig om det er viktig for det forskeren vil ha svar på eller ikke. Det kan også komme fram nye momenter som forskeren ikke har tenkt på og på den måten føre til ny kunnskap for forskeren.

Jeg har valgt å bruke en kombinasjon av halvstrukturert og åpent intervju der jeg hadde en intervjuguide med temaer jeg ville snakke med informantene om, men ikke et stramt opplegg, og alle informantene har nødvendigvis ikke fått akkurat de samme spørsmålene, siden dette også bærer preg av å være et åpen samtale hvor også informanten var med på å forme intervjuet.

4.10.1. Intervjuguide

Når man skal gjøre intervju vil det alltid være nødvendig med en intervjuguide, selv i det åpne intervjuet vil det være en fordel å ha en guide som inneholder de temaene intervjueren har tenkt å samtale om. Dalen (2004:30) sier at en ved utarbeiding av intervjuguiden kan en anvende *traktprinsippet*, der en i starten av intervjuet bruker spørsmål som får informanten til å føle seg vel, og ikke starter rett på hovedpunktene. Etter hvert fokuserer man mer på de sentrale delene og mot slutten igjen har intervjuet igjen et mer generelt preg.

Jeg har fulgt dette prinsippet og for at intervjuet skulle bli så naturlig som mulig og at informanten skulle føle seg trygg på situasjonen, valgte jeg først å snakke om hvordan de likte å ha en slik prøve om hvilke tekster de likte og ikke likte så godt. Deretter snakket vi om lesevaner og om hva de liker å lese både på skolen og hjemme. Etter hvert gikk vi inn på den nasjonale prøven igjen og så på teksten og oppgavene de skulle løse. Underveis snakket vi også om lesestrategier, dette var et begrep informantene kjente lite til, så det var nødvendig med avklaring av dette begrepet, slik at vi forsto det på samme måte. Mot slutten snakket vi om leselekser og hvorfor det er viktig å kunne lese.

Selv om jeg i utgangspunktet ikke så på alt jeg spurte om som like relevant for forskningen min, viste det seg etter hvert at temaer jeg under utarbeidelsen av intervjuguiden ikke så på som viktig, likevel har fått betydning for oppgaven min. Det viser at et intervju som ikke er fastlåst i ferdige spørsmål, kan avdekke ny kunnskap som forskeren selv ikke har tenkt på.

Noen av spørsmålene jeg stilte kunne virke uklare og vanskelige å svare på for noen av informantene. Jeg var da nødt til å stille spørsmålene på en annen måte, eller gi eksempler. Dette var en liten utfordring, for man vil helst ikke stille ledende spørsmål, men heller at informanten skal formidle egne synspunkter og meninger.

Det å ha en god intervjuguide har for meg vist seg å være særdeles viktig. Etter å ha gjort et prøveintervju oppdaget jeg at jeg ikke fikk svar på det jeg ville, nettopp fordi jeg ikke stilte spørsmålene på rette måten, eller hadde med de rette temaene. Etter at jeg oppdaget dette, måtte jeg omarbeide intervjuguiden slik at jeg fikk med de temaene som jeg anså for å være viktige for forskningen min. En annen ting man oppdager ved et slikt prøveintervju når man lytter på lydbåndet etterpå blir man forbauset over hvor mye man selv snakker og hvor lett det er å overkjøre informanten. Dette var en nyttig oppdagelse, for når jeg gjorde forskningsintervjuene visste jeg at det er viktig å la informanten få snakke ut, og kanskje også komme med utfyllende kommentarer som er med på å gjøre intervjuet enda bedre.

4.10.2. Utvelging av enheter

Utvelging av enheter i en kvalitativ metode vil foregå på en annen måte enn i en kvantitativ undersøkelse, der forskeren vil prøve å generalisere fra et utvalg til populasjon. I den kvalitative forskningen vil ikke ønsket om å generalisere stå like sterkt som i en kvantitativ forskning, men ofte vil en oppnå mest mulig kunnskap innenfor det feltet man ønsker å undersøke, og kunnskapen vil ikke gjelde for flere enn de som deltok i undersøkelsen. Slik er det i min forskning også, jeg kan si noe om mine informanters opplæring i og bruk av lesestrategier, og lesevanene deres.

Å intervju barn trenger ikke å være annerledes enn å intervju voksne; deres troverdighet er like stor som hos voksne informanter, men det er viktig å skape et godt tillitsforhold og gjøre barna trygge på intervjusituasjonen (Dalen 2004:43). Bare det å skulle snakke mens en diktafon tar opp alt det de sier, kan virke hemmende for noen, så det var derfor viktig å ufarliggjøre bruken av lydopptak helt fra starten. Når en intervjuer barn vil en også oppleve at noen snakker om temaer som du som intervjuer ikke har tenkt å snakke om, men det er viktig å ta barna på alvor og lytte til det de sier selv om det nødvendigvis ikke er relevant for forskningen.

Etter at jeg hadde gjennomført prøveintervjuet, oppdaget jeg også at det hadde vært interessant å gjøre intervju med elever som lå i begge endene av skåringsnivåene, og jeg var så heldig å få lov å intervju tre informanter som havnet i nedre del av mestringsnivå 1 og tre informanter som havnet i øvre del av mestringsnivå 3. Utvelgelsen ble gjort uavhengig av kjønn, men i forhold til resultatene de hadde fått på den nasjonale prøven, ble utvalget tre gutter og tre jenter.

Som forsker vil en alltid at kvaliteten på intervjuene skal være best mulig, og noen vil kanskje sette spørsmålsteget ved det å bruke barn som informanter. Gir de svar som er ærlige og korrekte, eller er de preget av usikkerhet og motsigelser? Kvale (1997:91) fastslår at den ideelle intervjupersonen fins ikke, og det er intervjueren som må være med å legge til rette for at intervjuet blir best mulig uavhengig hvem som intervjues. Mine informanter er alle forskjellige og har svart på ulike måter, fra veltalenhet til den mer usikre, men alle har vært med på å bidra til ny og verdifull kunnskap.

4.11. Dokumentanalyse

Tradisjonelt har betegnelsen dokument vært brukt om nedskrevet eller trykt informasjon. Men med dagens teknologi må betegnelsen dokument ses i en

videre forstand, der også visuelle og auditive kilder må ses på som dokumenter (Patel 1995:48). I min dokumentanalyse har jeg brukt informantenes skriftlige besvarelser på de nasjonale prøvene, og analysert og vurdert dem i forhold til den problemstillinga som jeg har valgt. Thagaard skiller mellom tekster som er samlet inn i felten av forskeren selv, og tekster som er skrevet for et annet formål enn de studiene som forskeren skal gjøre (Thagaard 2003:62). Jeg velger også å bruke betegnelsen dokumentanalyse, siden mine tekster også er skrevet for et annet formål enn de studiene jeg har gjort.

Holme og Solvang sier: "*Tolkning er å innholdsbestemme kilden*" (1996:126). Derfor må en ta hensyn til hva forfatteren av kildematerialet egentlig har ment å si, og se det ut fra den konteksten som kilden er blitt til i. Men det er ikke bare forfatterens intensjoner som er interessante, men også hvordan mottakeren forstår innholdet i kildematerialet. Det er ikke alltid at det er samsvar mellom det forfatteren har ment å si, og mottakerens forståelse (ibid). Dette kan være en problemstilling der informantene har svart på åpne spørsmål og formulert svarene sine selv, men siden jeg også har gjort intervjuer har jeg hatt muligheten til å avklare eventuelle misoppfatninger av hva jeg kan ha trodd at informantene har svart.

Å gjøre en systematisk analyse av innholdet i dokumenter kalles innholdsanalyse. En kvalitativ innholdsanalyse er en systematisk gjennomgang av dokumenter, der innholdet kategoriseres og data som er relevante for problemstillingen registreres og analyseres (Grønmo 2004:121).

Silverman påpeker at analyse av skrevet tekst og intervju har mye til felles – begge understreker den språklige karakteren av kvalitative data (Silverman 2006:153,158). Han vektlegger fire måter å analysere tekst på:

- *Content analysis*
- *Analysis of narrative structures*
- *Ethnography*
- *Ethnomethodology*

I innholdsanalysen (content analysis) som jeg skal gjøre, etablerer forskeren kategorier og teller opp antallet av tilfeller de ulike kategoriene forekommer i teksten. Silverman (2006:158ff.) påpeker at denne måten å telle kategorier på er en velkjent metode i kvantitative analyser der en også lager kategorier, men her får kategoriene en tallverdi som senere kan brukes i tolkningen. I den kvalitative analysen samler en også enhetene i tematiske kategorier, men en graderer ikke kategoriene på samme måte som i en kvantitativ analyse, her er det teksten som er viktig for den senere tolkningen.

I min analyse vil jeg bruke bare en kilde; den nasjonale prøven i lesing. Jeg vil på den måten ikke bli berørt av det problemet som en ellers kan oppleve i en dokumentanalyse, med at forskeren ikke får svar på sine spørsmål, eller at kildematerialet er vanskelig tilgjengelig for forskeren.

I analysen av informantenes besvarelser, har jeg analysert materialet i kategorier, og først sett på enkeltdelene og samlet disse i kategorier. Etterpå har jeg sett på helheten av materialet i lys av enkeltdelene, og også her benyttet den hermeneutiske spiral, med vekslning mellom enkeltdeler og helhet.

Siden det er opphavsrettslig materiale i oppgavene, er nasjonal prøve i lesing for 2009 ikke tilgjengelig, så leserne av denne oppgaven vil ikke pr. dags dato ikke ha muligheten til å lese tekstene i prøven, men jeg har i presentasjonen forsøkt å beskrive hvilke tekster som var med og hvilke oppgaver som var til de forskjellige tekstene. For at leserne skal få et innblikk i hvordan tekstene og oppgavene kan være, har jeg lagt ved eksempeloppgavene som elevene brukte i forkant av den nasjonale prøven.

4.12. Analyse og tolkning av innsamlet data

Det er mange likhetspunkter mellom analysen og tolkningen av dokumentanalysen og intervjuene jeg har gjort, så det jeg skriver om analyse og tolkning vil gjelde for begge metodene. Etter at intervjuene var gjennomført, satt jeg med store mengder rådata som jeg måtte få analysert. Det kan være vanskeligere å gjøre en analyse av kvalitative data, fordi det ikke fins standardiserte teknikker slik som i kvantitative data.

Jacobsen (2005:186) deler denne analysen i tre deler:

- a) beskriving*
- b) systematisering og kategorisering*
- c) sammenbinding*

Beskrivelse av data er å få renskrevet alle dataene en har fått gjennom et intervju. Å renskrive et intervju er også et valg en må gjøre; skal en skrive ned alt eller skal en velge ut det som høres interessant ut. For å være sikker på at jeg fikk med alle viktige momenter transkriberte jeg hele intervjuet, selv om det ble store mengder data som senere skulle analyseres.

Grunnen til at jeg valgte å gjøre dette var at jeg da hadde en foreløpig problemstilling, men i intervjuene har jeg spurt informantene om flere temaer enn det jeg på daværende tidspunkt hadde tenkt å ha med i forskningen min. Thagaard (2003:52) poengterer også at problemstillingen må man jobbe med

under hele prosessen, slik at ikke en forhåndsbestemt problemstilling setter begrensinger for forskeren ved at nye innspill og ideer under intervjuene ikke følges opp, nettopp fordi problemstillingen ikke omfatter disse synspunktene.

Etter at intervjuene var transkribert måtte jeg få dataene kategorisert i grupper, slik at det var lettere å få oversikt over det innsamlede materialet. Intervjuguiden var til hjelp i dette arbeidet, for allerede der hadde jeg laget noen kategorier som kunne brukes i det videre arbeidet.

En annen måte å lage kategorier er å dele dataene en har skrevet ned i den minste enhet som gir mening og kan stå alene. Når man har brutt datamaterialet ned i mange ulike enheter, ser man om noen av enhetene kan tilordnes i samme kategorier – en reduserer altså enhetene. Gjennom hele analysen lages kategorier, men det betyr ikke at kategoriene må være statiske, forskeren kan forandre, fjerne og legge til nye kategorier hvis det er hensiktsmessig (Ryen 2002:147ff). Ringdal kaller dette arbeidet for datareduksjon, der forskeren lager oppsummeringer, plukker ut interessante svar eller relevant materiale sett ut fra forskningsspørsmålet, og prøver å sette dem opp i et oversiktig antall kategorier (Ringdal 2007:222).

I min analyse av intervjuene valgte jeg å bryte de ulike intervjuene ned i små enheter og samle disse enhetene i forskjellige kategorier. Noen av kategoriene ble som sagt utarbeidet på grunnlag av intervjuguiden, mens andre kategorier måtte jeg gå til teorien for å finne. Neste steg i analysen var å finne sammenhenger i kategoriene, og noen av kategoriene kunne ses under ett og slå sammen til en større kategori.

Som Thagaard (2003:131) påpeker, er det viktig å ikke miste av syne helheten i teksten som de enkelte delene er en del av. Hun sier videre at de kategoriene som kvalitative data representerer er sammensatte, og ikke klart avgrensede fra hverandre. Forskeren må derfor studere de enkelte delene i forhold til den helheten de er en del av.

I virkeligheten glir analyse og tolking av data over i hverandre, men rent teoretisk kan de skilles fra hverandre. Etter at datamaterialet er skrevet ut og kategorisert, skal forskeren tolke de analyserte dataene og prøve å sette dem inn i en teoretisk sammenheng (Repstad 2007:113).

4.13. Etikk

I en intervjufase har informanten mulighet til å påvirke intervjuet, men når forskeren kommer til analysen av har forskeren mer innflytelse over materialet, mens informanten har liten innflytelse og reduserte muligheter til å påvirke det

videre arbeidet med analyse og presentasjon av materialet. Thagaard understreker viktigheten av at forskeren ivaretar informantens perspektiv gjennom analysen, selv om de har ulike ståsted rent faglig (Thagaard 2003:107).

Dette har vært viktige momenter i mitt arbeid, jeg har prøvd å la informantenes stemme være den som har kommet fram i presentasjonen og analysen av intervjuene. Min oppgave har vært å ivareta mine informanters synspunkter på en slik måte at de kan kjenne seg igjen i det materialet som til slutt blir presentert, selv om jeg gjennom analysen og tolkningen av intervjuene kan oppleve at våre synspunkter og forståelse av temaene som blir tatt opp kan være ulike. Jeg har et ansvar for at informantene mine ikke skal føle at de på noen måte blir representert på en negativ og uheldig måte.

I den forbindelse er det også viktig å ivareta anonymiteten til informantene, selv om de skal kunne kjenne seg igjen i det materialet som til slutt blir presentert, skal det ikke være mulig for andre lesere å koble synspunkter og meninger til de ulike informantenes identitet. Mine informanter har derfor fått fiktive navn slik at det ikke skal være mulig for andre å kjenne dem igjen.

Et annet dilemma jeg møtte i forhold til etiske vurderinger var lærernes rolle i forskningen. Jeg har ikke intervjuet lærerne, men gjennom mine informanter er jeg likevel blitt kjent med noe av opplæringen de utøver. Jeg skriver om lærernes rolle og ansvar i denne opplæringen, og det kan bli et dilemma når man beveger seg inn på området til kolleger og kanskje komme med kritikk av det arbeidet de utøver. Men kritikk trenger nødvendigvis ikke å være negativ, det kan også være konstruktiv kritikk som er med på å gjøre undervisningen bedre. Jeg har valgt å se på de innspillene jeg kommer med til lærerne som det siste, og etter nøye overveielser har jeg valgt å ta med dette temaet selv om det berører lærernes undervisning.

4.14. Validitet og reliabilitet

I vitenskapsteori vil en treffe på begrepene validitet og reliabilitet, der validitet kan gjengis med gyldighet eller relevans, mens med reliabilitet vises det til hvor pålitelige målingene er (Halvorsen 2003:40).

Begrepene validitet og reliabilitet er utviklet innenfor den kvantitative forskningen, og fordi den kvantitative forskningen baserer seg på målbare data er det lettere å validere slik forskning enn den kvalitative som er mer åpen. Men en kan likevel snakke om validitet i den kvalitative forskningen, gjennom å være pålitelig i valg av metode og analyse av data (Halvorsen 2003:43ff). Dette understreker også Jacobsen (2005:213) når han sier at forskeren må være kritisk

til forskningen sin og forvisse seg om at konklusjonene er gyldige og til å stole på.

4.14.1. Validitet

Siden en ikke kan måle kvalitativ forskning i målbare enheter, men derimot vil forstå visse sosiale fenomener, er fortolkningen av resultatene av stor betydning. I en kvalitativ forskningsprosess er det viktig å gjøre rede for framgangsmåter under innsamlingen av data, opplegget for analysen og for hvordan resultatene tolkes (Thagaard 2003:11).

En slik validering av forskningen bør foregå under hele prosessen, men spesielt mot slutten av prosjektet er det viktig å gjøre en vurdering om validiteten holder den kvaliteten vi ønsker. Blir problemstillingen belyst gjennom de empiriske undersøkelsene som er gjort? (Repstad 2007:134)

Grønmo (2004:234) sier at i kvalitativ forskning kan en framheve tre validitetstyper for å vurdere kvaliteten på forskningen. Disse tre er: kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet.

Kompetansevaliditet henviser til forskerens kompetanse, og jo mer kompetanse forskeren har på feltet som skal undersøkes, desto større er muligheten for å få datamateriale med høy validitet. Siden validering av forskningen bør foregå under hele forskerprosessen er forskerens kompetanse viktig for å forbedre og justere innholdet underveis.

Kommunikativ validitet henspeiler på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre, om datamaterialet er godt nok i forhold til problemstillingen. Ved å ha en slik dialog med andre, kan forskeren sikre validiteten. Forskeren må også sikre at informantene som er blitt intervjuet og aktørene som er blitt observert kjenner seg igjen i framstillingen. Et mulig problem i forhold til dette kan være at forskeren og de aktørene som er blitt forsket på, kan ha ulike oppfatninger og forståelse av et tema, men forskeren må se på resultatene i forhold til sin problemstilling og teoretiske perspektiver som er aktuelle (ibid).

Den tredje typen validitet som Grønmo snakker om er pragmatisk validitet og henspeiler til om forskningen kan utvikle en bestemt praksis og er særlig aktuell i aksjons- og anvendt forskning.

I mitt forskningsopplegg er det særlig de to første typene av validitet som er aktuelle, det er viktig med kompetanse innefor feltet leseopplæring, og at jeg etter å ha gjennomført, analysert og tolket intervjuene kommuniserer med informantene og får deres godkjenning på at det som er kommet fram stemmer

med virkeligheten. I forskningen min blir det også viktig at jeg i intervjuet stiller de riktige spørsmålene og har med momenter som vil gi svar på problemstillingen min. Det samme gjelder for kategoriseringsgruppene i dokumentanalysen, de må være slik at de kan være med på å belyse problemstillingen.

4.14.2. Reliabilitet

Reliabiliteten i en kvalitativ undersøkelse vil arte seg annerledes enn i en kvantitativ undersøkelse, men er ikke mindre viktig av den grunn. I en intervjuundersøkelse er det viktig at det resultatet man kommer fram til stemmer overens med det som informanten virkelig sa, og at intervjuene er tatt opp på lydbånd eller nedskrevet og ikke rekonstruert etter hukommelsen. I min forskning har jeg gjort bruk av lydopptak for å være sikker på at når jeg skulle transkribere intervjuene fikk med meg alt informantene sa og at jeg ikke tillegger dem synspunkter og meninger de ikke har.

I motsetning til målbare statistiske undersøkelsesenheter der en forventer at resultatet av studiene vil være det samme uavhengig hvem som utfører dem, vil det i en kvalitativ undersøkelse være både tids- og kontekstavhengig hvilke resultater en får (Repstad 2007:135). Men selv om resultatene kan endres over tid svekker ikke det reliabiliteten, fordi på det tidspunktet forskningen foregikk var de svarene som ble gitt aktuelle og sanne for informanten.

Det vil kanskje være lettere å sikre reliabiliteten i en kvantitativ undersøkelse fordi flere forskere kan gjennomføre samme undersøkelse og få samme svar. I en kvalitativ undersøkelse er det ikke like enkelt, fordi metodene som brukes er subjektive og personlige. Forskerne trenger ikke å vektlegge de samme tingene ved innsamlingen og tolkningen av dataene de finner, men en kan sikre reliabilitet ved å være nøyaktig i behandlingen av dataene, og også gjennom metodetriangulering kan en sikre høyere reliabilitet.

Når en foretar en slik kvalitativ forskning er en som forsker også nødt til å forstå informantenes perspektiv, og jeg tror jeg har fått frem stemmene og meningene til informantene mine og ikke utelatt eller tillagt dem oppfatninger de ikke har hatt. For å sikre meg dette har jeg brukt mye sitater av det de har sagt under intervjuene, og deretter foretatt analyser og tolkninger av svarene deres. Disse er også sett i sammenheng med analysen av de skriftlige besvarelsene deres.

5. Presentasjon og drøfting av datamaterialet

Jeg har valgt å presentere og drøfte datamaterialet mitt under ett, fordi det vil være lettere å få oversikt over informantenes svar, resultater og drøftinga når de blir behandlet samlet. Resultatene blir presentert ved hjelp av tabeller der det passer, mens andre steder er det mer naturlig å bruke informantenes uttalelser. For å få fram informantenes stemmer best mulig har jeg valgt å bruke sitater, slik at leserne av masteroppgaven også får et innblikk i hva de tenker og mener. Derfor har jeg ikke skrevet om svarene deres, de er sitert slik de ble uttalt under intervjuene.

Jeg tar utgangspunkt i de svarene og resultatene jeg synes er relevante for å belyse og forstå hvordan elevene tenker, når de løser oppgavene i prøven. Jeg analyserer og tolker intervjuene og dokumentanalysen under ett, fordi funnene utfyller hverandre og det vil ikke være hensiktsmessig å skille disse fra hverandre.

I presentasjonen og drøftinga vektlegger jeg de tre leseaspektene som den nasjonale prøven bygger på, samtidig som jeg også ser på lesestrategier som informantene bruker i tillegg til metakognisjon, motivasjon, lesevaner og lærernes ansvar for leseopplæringa.

Informantene i gruppe 1 som fikk mellom 9-10 poeng og havnet på mestringsnivå 1²⁰ har jeg kalt *Endre, Enid og Eirin*, mens informantene i gruppe 2 som fikk mellom 28-31 poeng og havnet på mestringsnivå 3, er *Tonje, Tore og Tobias*.

5.1. Informasjon om selve prøven

Den nasjonale leseprøven besto av seks tekster, en skjønnlitterær og fem sakprosaetekster. Andelen sakprosa vil alltid være størst på slike prøver akkurat slik som det er for elevene i skolehverdagen også, men det vil alltid være en skjønnlitterær tekst med. De fem sakprosaetekstene hadde alle et innhold som var hentet fra tema som elevene burde ha kjennskap til gjennom undervisningen på skolen. Siden nasjonal prøve i lesing som nevnt ikke er en prøve i norskfaget, er temaene for leseprøven også hentet fra kompetansemålene i andre fag. Den nasjonale prøve i lesing 2009 hadde følgende tekster, og for hver av dem er de aktuelle fagområdene oppgitt med sjanger/teksttype i parentes:

²⁰ Oppfølging av resultater fra nasjonal prøve i lesing:

http://www.udir.no/upload/Nasjonale_prover/2009/Del3/NP_Lesing_5_trinn_del_3_2009_BM.pdf

- *Sosiale insekter (sakprosa/fagtekst) naturfag og samfunnsfag*
- *Slik lager du en drage (sakprosa/instruksjon) kunst og håndverk*
- *Løveungen som ikke kunne brøle (skjønnlitterær tekst/fabel) norsk og RLE*
- *Jakten på Titanic (sakprosa/fagtekst) samfunnsfag*
- *Forskjellige skytyper (sakprosa/fagtekst) naturfag*
- *Miljøvennlig tyggis (sakprosa/artikkel) naturfag og samfunnsfag*

Her er tekstene hentet fra naturfag, samfunnsfag, kunst og håndverk, RLE og norsk, og prøvene er i tråd med kompetansemålene etter 4. trinn i de ulike fagene. Nå er det slik at LK06 ikke legger føringer for hvilke emner som elevene skal undervises i, det er opp til hver skole å utarbeide lokale planer der de selv velger innhold og arbeidsmåter som skal realisere målene i læreplanen. Det betyr at elevene ikke nødvendigvis har fått undervisning om akkurat de bestemte emnene i prøven, men elevene skal ha kjennskap til kompetansemålene, og dermed skal kunne overføre kunnskapen til de aktuelle emnene.

Prøven er som tidligere nevnt delt inn i tre leseaspekter der det er tre typer oppgaver med ulik vanskegrad; flervalgsoppgaver med fire svaralternativer, sammensatte flervalgsoppgaver og åpne oppgaver. Flervalgsoppgavene er enkle å vurdere, for der er det bare ett riktig svar, i de sammensatte flervalgsoppgavene må læreren vurdere elevenes svar ut fra vurderingsveiledningen. I begge disse oppgavetypene skal elevene enten markere svarene med kryss, tall, streker eller bruke ord fra teksten. I de åpne oppgavene må elevene selv formulere setninger og læreren vurdere disse i forhold til vurderingsveiledningen. Elevene fikk 90 minutter til å gjennomføre prøven²¹.

Det er til sammen 32 oppgaver i prøven og oppgavene fordeler seg slik:

- 17 flervalgsoppgaver
- 5 sammensatte flervalgsoppgaver
- 10 åpne oppgaver

Poengene blir beregnet slik at elevene får ett poeng for hver rett oppgave, så til sammen var det mulig å oppnå 32 poeng på prøven. Rapportene fra utdanningsdirektoratet som foreligger våren etter at prøvene er gjennomført, presenterer elevenes resultater i p-verdier, som er prosentandelen av riktige svar hos alle elevene som har gjennomført prøven (55 886 elever). Det blir regnet ut et gjennomsnitt for både hele prøven og enkeltoppgaver. Den gjennomsnittlige p-verdien på hele prøven var 62, noe som vil si at gjennomsnittseleven klarer 62

²¹ Se mer om nasjonale prøver på Utdanningsdirektoratets nettsider:
http://www.udir.no/Artikler/_Nasjonale-prover/Hva-er-nasjonale-prover2/

prosent av oppgavene. Dette er den samme p-verdien som leseprøven i 2008 også hadde, det vil si at vanskegraden på prøvene de to siste årene har vært identisk.

Disse p-verdiene gir også opplysninger om hvilke tekster som er krevende å lese og hvilke som blir regnet for å være enklere. Det blir også regnet ut p-verdier på oppgavenivå, slik at det er mulig å få en oversikt over hvilke oppgaver som blir regnet som vanskelige og hvilke som er laget slik at de fleste skal greie å svare på dem (Skaftun & Solheim 2010)²². Jeg har regnet ut p-verdien til mine informanter på hele prøven, på de seks tekstene og på de tre leseaspektene, men ikke på oppgavenivå. Ikke for at ikke det er interessant, men jeg tror leserne klarer å skape seg et godt inntrykk av informantene ved hjelp av de områdene som er blitt valgt ut.

Tabell 1: *Tekster i prøven etter økende vanskegrad med informantenes resultater i p-verdier*

Tekst	p-verdi ²³	Endre	Enid	Eirin	Tonje	Tore	Tobias
Slik lager du en drage	74	33	33	50	100	100	100
Sosiale insekter	68	40	60	40	100	80	80
Miljøvennlig tyggis	63	0	25	75	100	100	100
Løveungen som ikke kunne brøle	59	29	14	0	100	71	86
Jakten på Titanic	59	40	20	20	100	80	100
Forskjellige skytyper	49	40	40	0	80	100	80
Totalt på hele prøven	62 p	31	31	28	97	88	91

Tekstene i prøveheftet hadde forskjellig vanskegrad. Tekstene ”Slik lager du en drage” og ”Sosiale insekter” var de enkleste, mens teksten ”Forskjellige skytyper” var den vanskeligste. For å skille de leserne som ikke skåret så godt på prøven og de leserne som skåret godt og havnet i øvre sjikt av skåringstabellen, har jeg som sagt valgt å dele de seks informantene i to grupper

²² http://www.udir.no/upload/Rapporter/nasjonale_prover/Rapport_lesing_5_trinn_2009.pdf

²³ P-verdi: Gjennomsnittlig resultat målt i prosent på bakgrunn av alle elevene som deltok på den nasjonale prøven

etter poengsummene de oppnådde på prøven. Jeg omtaler også informantene med navn, for noen ganger er det hensiktsmessig å skille informantene i gruppene fra hverandre.

Informantene fikk spørsmål om hvilken/hvilke tekster de likte best og svarene fordelte seg slik:

Enid:

- *Jeg likte best tekstene om skytypene og Titanic.*
- *Hvorfor likte du disse tekstene best?*
- *Fordi jeg liker å se på skyene og sånn der, og så har jeg sett Titanic-filmen.*

Enid fikk 2 poeng av 5 mulige på oppgavene om skytyper. Hun har svart rett på en åpen oppgave og en flervalgsoppgave. I oppgavene til ”Jakten på Titanic” har hun fått 1 poeng av 5 mulige.

Eirin:

- *Jeg likte løveungen best*
- *Hvorfor likte du den så godt?*
- *Fordi at det var mye spenning i den.*

Eirin fikk 0 poeng av 7 mulige.

Endre:

- *Den om tyggisen*
- *Hvorfor likte du den?*
- *Fordi at det ikke er så miljøvennlig for klima.*

Endre fikk 0 poeng av 4 mulige.

Tore:

- *Den om løveungen.*
- *Hvorfor det?*
- *Fordi at det var mer en historie.*

Tore fikk 5 poeng av 7 mulige på disse oppgavene.

Tonje:

- *Jeg tror jeg likte Titanic.*
- *Hvorfor likte du den godt?*
- *Fordi det var litt artig å lese om det.*

Tonje fikk 5 poeng av 5 mulige.

Tobias:

- *Jeg likte Titanic.*
- *Hvorfor likte du den så godt?*
- *Den var spennende.*

Tobias fikk 5 poeng av 5 mulige.

To av informantene i gruppe 1 har ikke fått noen poeng på tekstene de likte best av de som var i heftet, mens den siste har fått til sammen tre poeng av ti mulige (poengene er regnet sammen på de to tekstene hun likte best).

To av informantene i gruppe 2 fikk alt rett på oppgavene til de tekstene de likte best, mens en fikk fem poeng av syv mulige. Han hadde feil på to av de åpne oppgavene; en oppgave der han skulle finne informasjon og en der han skulle tolke det som sto i teksten.

Det har i PISA-undersøkelsene vært stilt spørsmål om norske elevers testmotivasjon for slike prøver, og om lav innsats på prøven har noe å si for resultatene (Kjærnsli et al., 2007:248f). Mine informanter uttrykte alle at de likte godt å ha en slik prøve, og det gjenspeiler seg også på de oppgavene de har svart på. Det er bare en informant som har hoppet over tre oppgaver, men det var fordi hun ikke klarte å løse disse, ikke fordi motivasjonen var lav. De andre fem informantene har svart på alle oppgavene, så en kan si at testmotivasjonen var høy hos disse elevene.

5.2. Finne informasjon i teksten

Å finne informasjon i teksten er å hente ut informasjon som er direkte og tydelig uttrykt i teksten. I noen av tekstene er det mye og konkurrerende informasjon, noe som gjør at det kan være vanskelig for noen av elevene å hente ut den riktige informasjonen. I prøven var det ni slike oppgaver og de var representert i alle tekstene. Informantenes resultater fordeler seg slik:

Tabell 2: Å finne informasjon i teksten (9 oppgaver)

Tekst	Endre	Enid	Eirin	Tonje	Tore	Tobias
Slik lager du en drage (1)	0	0	1	1	1	1
Sosiale insekter (2)	0	1	0	2	2	2
Miljøvennlig tyggis (1)	0	0	1	1	1	1
Løveungen som ikke kunne brøle (2)	0	0	0	2	2	2
Jakten på Titanic (1)	0	1	1	1	1	1
Forskjellige skytyper (2)	1	2	0	2	2	2
Antall riktige svar (9)	1	4	3	9	9	9
p-verdi: 66	11	44	33	100	100	100

Antall oppnåelige poeng i parentes

Endre har fått ett riktig svar, han har klart å koble et bilde sammen med tekst som ga oversikt over ulike skytyper. I de andre oppgavene har han ikke klart å hente ut riktig informasjon, selv om den var uttrykt eksplisitt i teksten. Enid har klart å hente ut en del informasjon, hun har fire riktige svar, mens Eirin har fått tre riktige svar. Tore, Tonje og Tobias i gruppe 2 har alle fått riktige svar på oppgavene, og viser dermed at de kan finne informasjon i en tekst uavhengig av konkurrerende tekster og bilder.

Den teksten som hadde minst konkurrerende informasjon var "Løveungen som ikke kunne brøle" siden dette var en kontinuerlig tekst med to tegninger til. Ingen av informantene i gruppe 1 klarte å finne de riktige svarene i oppgavene

til denne teksten. Oppgaven er formulert slik at det nok var mulig å velge galt svar hvis leseren ikke hadde fått med seg all informasjon i teksten, for tre av de fire svarene kunne vært mulig å bruke, siden de hadde ord og innhold som også sto i teksten. I oppgave 13 ”Hva mener løvepappaen er det verste som kan skje en løve?” har to av informantene valgt svaret:

- *å ikke kunne brøle*

mens det riktige svaret skulle være

- *å bli ledd av*

Det kan se ut som de har mistolket teksten, fordi de har valgt årsaken til *at løveungen ikke kunne brøle* som svar på oppgaven, mens det var konsekvensen som var det riktige svaret. En av informantene valgte svaret

- *å bli spist av en krokodille*

som riktignok var en del av handlinga i teksten, men hadde liten sammenheng med spørsmålet. Ingen av disse informantene klarte oppgave 14 heller, som var en åpen oppgave der de selv skulle formulere svaret. Også her har de brukt årsaken som svar, det at løveungen ikke kunne brøle, mens her var det løsningen på problemet som skulle fram; at løveungen måtte vise at han kunne klare seg uten å brøle. Begge disse oppgavene blir regnet som vanskelige med p-verdier på henholdsvis 49 og 37.

Det kan synes som teksten ble lang for disse informantene og selv om det ikke var mange bilder og tekstbokser rundt. Det ble så mye informasjon i teksten at de ikke klarte å skille informasjonen fra hverandre og la inn feile tolkninger, selv den informasjonen som var uttrykt eksplisitt i teksten.

Informantene i gruppe 2 hadde alle riktige svar på disse oppgavene, og viser at de klarer å orientere seg i en lang tekst med mye informasjon. De har også klart å holde årsak, konsekvens og løsninger fra hverandre og viser en mye større forståelse for teksten enn informantene i gruppe 1.

”Jakten på Titanic” var en sammensatt tekst med mye konkurrerende informasjon, i form av små tekster med ulik skriftstørrelse, bilder, bildetekster som var plassert rundt om på sidene. Teksten hadde en brødtekst, som var plassert midt på den første siden (teksten besto av to sider) med overskriften i ganske stor skriftstørrelse.

I oppgavene til denne teksten var det en oppgave (oppg. 19), der elevene skulle finne informasjon som var eksplisitt uttrykt i teksten og ble regnet som prøvens letteste oppgave med en p-verdi på 95:

- *Når sank Titanic?*

Her har fem av informantene funnet svaret som sto i den første setningen i hovedteksten, og som dermed sannsynligvis var det første de leste, og kanskje også lettere å huske og evt. finne tilbake til. Endre var den informanten som ikke hadde funnet frem til svaret, men gjennom intervjuet viste han at han hadde forstått lite av teksten, og ga nok opp etter hvert og kanskje bare satte et kryss; han har svart 1985 på spørsmålet.

Det er også forskjell blant leserne i gruppe 1 på antall rette i denne kategorien: Endre har ett riktig svar, Eirin har tre riktige og Enid har fire riktige. Enid har klart begge oppgavene til teksten "Forskjellige skytyper", hun var også den eneste informanten som sa hun likte denne teksten best, så det kan hende hun har møtt teksten med et annet utgangspunkt enn de andre informantene som ikke har gitt noe inntrykk av at dette var en tekst de likte spesielt godt.

En av informantene i gruppe 2 forklarer hva BISON-overblikk er, og dette er en leseteknikk som læreverket elevene bruker i norsk legger vekt på. Men det er bare Tonje som vet hvordan BISON-overblikket skal brukes, og som også har brukt det aktivt under lesingen av prøven. Det er grunn til å tro at de to andre informantene i gruppe 2 også anvender effektive leseteknikker slik som Elbro og Nielsen beskriver (1996), og da spesielt etter at de har lest teksten første gang, og skal svare på oppgavene for å finne fram til informasjon. Dette viste de under intervjuet når de skulle lete fram til svar på spørsmål jeg spurte dem fra teksten. Informantene i gruppe 2 skumleste gjennom teksten når de skulle finne tilbake til informasjon, mens informantene i gruppe 1 brukte ikke den samme teknikken, de så på teksten, men brukte ikke skumlesningsteknikker og klarte heller ikke å finne tilbake til den informasjonen jeg spurte etter.

Det var altså ni oppgaver på prøven der elevene skulle finne fram til informasjon som var uttrykt tydelig og eksplisitt i teksten. Utdanningsdirektoratet har presentert elevenes resultater ved hjelp av en skala med tre mestringsnivåer. Elevene fordeles på skalaen ut fra sine resultater på prøven, og til hvert mestringsnivå følger det med en forklaring som beskriver den typiske eleven på dette området. Noen elever kan havne i nedre eller øvre del av disse mestringsnivåene, og læreren må ikke bruke disse beskrivelsene som en absolutt vurdering, men utøve et skjønn i sin vurdering av eleven. Mestringsnivåene er beskrevet slik:

Tabell 3: Finne informasjon

Mestringsnivå	Eleven kan:
1	- lokalisere tydelig uttrykte elementer i en tekst med lite konkurrerende informasjon
2	- lokalisere tydelig uttrykte elementer i en tekst med klart konkurrerende informasjon
3	- lokalisere tydelig uttrykte elementer i en tekst med klart konkurrerende informasjon sammenhenger i teksten

Leserne i gruppe 1 havner alle på mestringsnivå 1, selv om Enid havner i øvre sjikt av dette nivået og kanskje kan sies å være på nivå 2 i denne kategorien. Den typiske elev på nivå 1 klarer å *lokalisere tydelig uttrykte elementer i en tekst med lite konkurrerende informasjon*, men konkurrerende informasjon som stor informasjonstetthet og bilder, grafer, tekstbokser o.l. vil virke forstyrrende på elever på dette mestringsnivået, og gjør det vanskelig å finne svarene.

Når informasjonen er uttrykt tydelig og eksplisitt vil elevene finne svar innenfor en setning og ikke selv måtte skape sammenhenger av større deler av teksten. I fire av de ni oppgavene av denne oppgavetypen var informasjonen uttrykt eksplisitt i en setning, mens i tre av oppgavene måtte elevene finne svar i bildetekster eller tekstbokser og i to av oppgavene var svaret gitt i to eller flere setninger. Informantene i gruppe 1 har ulike feiltyper, så det er ikke mulig å trekke noen slutninger om at noen oppgaver var enklere eller vanskeligere å finne svar på. Men det ser ut til at det å finne implisitt gitte informasjon er det som er vanskeligst, noe som også stemmer overens med det mestringsnivået de er havnet på. Eirin er den eneste informanten som har klart å finne en slik informasjon i teksten "Miljøvennlig tyggis", som er den korteste teksten.

Informantene i gruppe 2 har samtlige klart alle oppgavene av denne typen, noe som gjør at de havner på mestringsnivå 3, der de kan *skille sterkt konkurrerende informasjon fra informasjon som er relevant for oppgaven*. Det betyr at om det er mye informasjon og forstyrrende elementer betyr det lite for de elevene som havner på dette mestringsnivået, de klarer likevel å hente ut vesentlig informasjon.

Å være en god leser krever at leseren klarer å fine fram til den informasjonen som er viktig i en tekst. Da må han kunne finne informasjonen i teksten, men også organisere den på en hensiktsmessig måte (Roe 2008:102). Man kan lese på ulike måter; lese grundig og prøve å få med seg alt innholdet, eller en kan

skumlese deler av innholdet på jakt etter viktig informasjon slik som jeg har beskrevet tidligere.

Roe (2008:179f) har kommet med forslag til hva elever som havner på de forskjellige nivåene kan øve på for å øke ferdighetene i å finne informasjon i tekster:

Mestringsnivå 1

- *finne informasjon i tekster som har konkurrerende informasjon*

Dette er oppgaver informantene i gruppe 1 vil kunne ha utbytte av i sin videre opplæring i lesing. Denne undervisningen kan lærerne tilrettelegge både i arbeidet med fag- og skjønnlitterære tekster. Siden elevene skal ha leseopplæring tilpasset sitt eget nivå, vil det være nødvendig å la elevene få lesetekster som er overkommelige i vanskegrad i forhold til innhold, ord og begreper. Det er også viktig at elevene føler mestring og har troen på at de kan klare oppgavene, slik som Bandura²⁴ har skrevet om i sin forskning. Dette vil være med på å gi elevene selvtillit, og kanskje neste gang de har en slik prøve har de flere strategier å ta i bruk for å løse slike oppgaver.

Roe (ibid) har også kommet med råd til områder, som elevene som havner på mestringsnivå 3 kan ha utbytte å arbeide videre med. Selv om de skårer godt på prøvene, er intensjonen at alle elever skal ha utfordringer til videre utvikling i lesingen sin. Hun sier at elevene som havner på mestringsnivå 3 kan øve på:

- *arbeide kildekritisk: finne fram til kilder, finne og sammenholde informasjon fra ulike kilder*

Her ser vi tydelig at vi som lærere er nødt til å differensiere lærestoffet for elevene, det vil være helt umulig for informantene i gruppe 1 å lese tekster som er tilpasset elever på mestringsnivå 3, det vil være langt utenfor deres mestringsnivå, og læringsutbyttet vil bli heller magert. Samtidig vil det være lite hensiktsmessig å la informantene i gruppe 2 lese og gjøre oppgaver som er beregnet på elevene som havner på mestringsnivå 1. Vygotskys teorier om at den beste læringen foregår i den nærmeste utviklingssonen vil være svært aktuell i denne tilpasningen av lærestoffet.

²⁴ Se kap. 3.5.1.

5.3. Å forstå og tolke teksten

Å forstå og tolke teksten vil si å kunne trekke slutninger, kombinere informasjon fra flere steder i teksten og forstå sammenhenger som både er tydelig uttrykt og i teksten. Men også det å oppfatte sammenhenger som ikke er uttrykt eksplisitt i teksten, altså gjøre inferenser. En slik strategi handler om å bruke bakgrunnskunnskapen sin og knytte den til innholdet i teksten. Gode lesere klarer også å kombinere deler av innholdet i teksten til andre deler av teksten, eller koble det sammen med teksten som en helhet. Å se slike sammenhenger gjøres helt automatisk av mange lesere, mens andre trenger å bli bevisst på sin egen bakgrunnskunnskap, og ta den i bruk når teksten er vanskelig å forstå (Roe 2008:96).

Det var 23 oppgaver av denne typen, fem av disse oppgavene var kombinert med å finne informasjon i teksten.

Tabell 4 Informantenes resultater - forstå og tolke teksten (23 oppgaver)

Tekst	Endre	Enid	Eirin	Tonje	Tore	Tobias
Slik lager du en drage (3)	0	1	1	3	3	3
Sosiale insekter (4)	2	3	2	4	3	3
Miljøvennlig tyggis (3)	0	1	2	3	3	3
Løveungen som ikke kunne brøle (6)	2	1	0	6	5	5
Jakten på Titanic (3)	1	0	0	3	2	3
Forskjellige skytyper (4)	1	1	0	3	4	3
Antall riktige svar (23)	6	7	5	22	20	20
p-verdi: 60	26	30	21	86	95	86

Antall oppnåelige poeng i parentes

På denne oppgavetypen var det ingen av informantene som klarte alle oppgavene, men Tonje har bare svart galt på en av oppgavene, der hun har gjort en feiltolkning av det som sto i teksten. De to andre informantene i gruppe 2 har begge fått 20 poeng av 23 mulige, men alle ligger godt over p-verdien som er 60.

I teksten ”Slik lager du en drage”, var det tre oppgaver der informantene skulle forstå og tolke teksten. I alle disse tre oppgavene måtte de koble sammen informasjonen fra to eller flere setninger, og i en av oppgavene måtte de også selv trekke en slutning om hva *bisselet* på dragen var laget av. I teksten sto det:

Lag små hull i to av hjørnene på dragen. Pass på at hjørnene er forsterket med teip først. Fest et snøre på 153 cm som vist på figuren. Du har nå laget et bisselet på dragen.

Til teksten var det en illustrasjon som viste hvordan dette skulle gjøres, men ingen av informantene i gruppe 1 har svart riktig på oppgaven, to har valgt alternativet *sugerør*, mens en har valgt *teip*. Ingen av disse informantene ga inntrykk av dette var en spesielt vanskelig tekst, den ble også regnet som den letteste teksten på prøven, med p-verdi 74. Men resultatene til informantene i gruppe 1 viser at flere av oppgavene ble vanskelige, og en av grunnene er at teksten besto av mange fagord som de ikke kjente til. Jeg kommer mer inn på disse fagspesifikke ordene senere i kapittelet.

I teksten ”Sosiale insekter” har Tore og Tobias fått feil på oppgave 4, der de skulle si om fem setninger var riktige eller gale. Hvis de svarte feil på en av de fem setningene fikk de null poeng på oppgaven, noe begge har gjort. Tobias har gjort ei overtolking når han svarer *feil* på setningen: *En dronning kan ikke klare seg uten arbeidere*. Svaret er rett hvis man tenker på innholdet, da skal svaret være *feil*, men setningen er likevel riktig slik den står skrevet. Tore har først svart rett på en av setningene i oppgaven, men har så strøket ut svaret og valgt feil alternativ.

Endre har 6 riktige svar, Enid har 7 riktige svar og Eirin har 5 riktige svar på denne oppgavetypen om å forstå og tolke teksten, og alle legger under den gjennomsnittlige p-verdien. De har noen steder klart å trekke enkle slutninger og kombinert informasjon i flere setninger eller avsnitt, men de fleste oppgavene har blitt for vanskelige. Endre har ett sted klart å oppfatte hovedtemaet der han måtte forstå sammenhengen i hele teksten (oppgave 18) og valgt rett alternativ på flervalgsoppgaven. Alle tre har klart oppgave 4, i motsetning til informantene i gruppe 2. Forklaringen på dette kan være at det var den første teksten og den var en av de enkleste (p-verdi 68). Overskuddet og motet til å løse oppgavene var ennå høyt, og dette var et tema de visste en del om fra før. Teksten var også ryddig satt opp, en sammenhengende tekst med tre bilder som hadde bildetekst. Det gjør teksten mer oversiktlig og det er lettere å lete fram den informasjonen de trenger.

Ingen av disse informantene har klart oppgave 1, der de skulle skrive navnet på *de tre mest kjente sosiale insektene*. De tre aktuelle insektsartene var listet opp i

det første avsnittet, men ikke i samme setning der ordet *sosiale* var nevnt. Mulig at dette kunne virke forvirrende siden de ikke visste hva ordet *sosiale* betydde, og derfor ikke har klart å knytte begrepet opp mot de tre insektsartene, selv om dette var en av de letteste oppgavene på prøven (p-verdi 84).

Endre klarte en av oppgavene i ”Jakten på Titanic”, han har valgt rett svaralternativ på oppgaven: *Hvor dypt ligger vraket av Titanic?* Svaret fant han i en av tekstboksene som hørte til bildet av *Nautila*, men han har ikke klart å utnytte denne opplysningen om *Nautila*. For på en av de neste oppgavene, (oppgave 22) har han svart at *Nautila var et fransk skip som startet letingen av Titanic* (dette var en oppgave der se skulle sette streker fra navn til beskrivelse av skip og gjenstander). Dette var en tekst som han syntes ble vanskelig fordi han ikke skjønte så mye av innholdet og flere av ordene. Han sier selv:

- *Tror du Titanic var norsk?*
- *Nei, det er jo litt med de tingene de bruker under vann; Nautila og Harv... skjønte ikke så mye av det.*

På oppgave 22 har han fått galt svar på alle fem alternativene, men som han selv uttrykker det:

- *Jeg hadde jo aldri hørt om Titanic før, så jeg skjønte ikke så særlig mye.*

Han har prøvd å lete etter rette svaralternativ, men etter å ha bladd litt fram og tilbake tok han bare noen sjanser og satte strekene ganske tilfeldig.

Eirin har også fått null poeng på oppgave 22, men hun har svart rett på to av oppgavene (alle svarene måtte være rett, for at det skulle gis poeng på oppgaven). Hun har gått på jakt etter overskriftene og fant fort *Nautila* øverst på en av sidene og her var også ordet *forskningsubåt* nevnt i den første setningen. Hun har også svart riktig på at *Titanic* var et *stort passasjerskip som sank*, selv om hun her ikke kunne finne svaret ved hjelp av overskrifter. De andre navnene *Argo*, *Knorr* og *Le Suroit* har hun ikke klart å fine beskrivelsen til. På oppgaven *Hvor dypt ligger vraket av Titanic?* har hun funnet fram til rett tekstboks der svaret sto.

Bare en forskningsubåt kunne dykke dypt nok til å nå Titanic på nesten 4000 meters dyp. I 1987 besøkte en felles fransk og amerikansk ekspedisjon vraket...

Hun har ikke valgt svaralternativet *på 4000 meters dyp*, men i stedet valgt *på 1987 meters dyp*. Disse to tallene sto skrevet nært hverandre i teksten, og siden forståelsen var noe begrenset har hun ikke klart å skille mellom dybde og årstall.

Enid likte teksten om Titanic godt og sier på spørsmålet om hvordan det var å lese teksten:

- *Det gikk veldig....ganske bra.*

Hun har ingen rette svar på oppgavene om Titanic som går på å forstå og tolke teksten. På spørsmål om hvor dypt vraket av Titanic ligger, har hun valgt svaralternativet som forteller om hvor stort område det ble lett etter Titanic på; 260 kvadratkilometer. Dette tallet sto i brødteksten og hun har nok valgt dette siden det sto like under svaret på oppgaven før. De andre oppgavene har hun ikke svart på, hun har satt noen markeringer på oppgave 22, men ikke trukket streker til noen av svaralternativene.

Tore har svart blankt på oppgaven ”Hva het rederiet som eide Titanic?”, selv om han visste hva ordet rederi betydde:

- *Det er de som eier båter.*

Ordet rederi i teksten var satt sammen med ordet emblem til *rederiemblem*, og det kan være en årsak til at han ikke fant svaret når han lette etter ordet. Han lette også etter bildet av Titanic for å se om det kunne stå på båten, men siden det ikke var noe bilde av båten fant han ikke svaret. Denne teksten var den han syntes var vanskeligst fordi det var så mye å huske på. Han fortalte meg med en gang vi så på teksten at det var en oppgave han hadde hoppet over, fordi han ikke fant svaret.

Han hadde klart oppgave 22 der han skulle kombinere skip og gjenstander med rett beskrivelse, noe som krevde et godt overblikk over teksten, siden dette var en tekst sammensatt av brødtekst, små tekster, bilder og bildetekster og svarene var spredt rundt i hele teksten.

Tobias har funnet svar på hvem som eide Titanic, men vet ikke hva ordet rederi betyr. Han sier:

- *Det er sånn som redder....jeg tror de redder båter.*

Han har funnet svaret ved å lese overskriftene og da har han sett ordet og lest resten som sto i teksten, uten å skjønne betydningen av ordet, men han har likevel kommet fram til rett svar. Han lurte på om han har svart rett og får bekreftelse på at det har han.

Tonje visste ikke hva ordet rederi betydde, men da hun skulle svare på oppgaven om hva rederiet som eide Titanic het, hadde hun funnet ordet *rederiemble* og skjønt at hun kunne finne svaret der. Hun hadde lest teksten, sett på bildet og lett litt ellers i teksten og kommet fram til *White Star Line* som er det korrekte svaret.

I den skjønnlitterære teksten om ”Løveungen som ikke kunne brøle” var det seks oppgaver om gikk på tolking og forståelse. Endre har klart to av oppgavene (oppgave 17 og 18), en åpen oppgave og en flervalgsoppgave. Den siste oppgaven viser at han har forstått sammenhengen i hele teksten, mens den andre oppgaven indikerer at han har klart å knytte to informasjoner sammen.

I denne teksten om var det en oppgave der de skulle *finne en setning i teksten som viser hva Karsten føler når han må reise fra familien sin*.

Enid har ikke svart på denne oppgaven, antakelig fordi dette ble en vanskelig oppgave der hun selv måtte formulere svaret, siden det var en åpen oppgave. Hun gjenfortalte historien for meg, men utelot da en del viktige momenter. Dette forteller at hun at hun ikke har klart å oppfatte alt innholdet i teksten, og spesielt den informasjonen som må kombineres fra flere steder i teksten og det som ”står mellom linjene” og ikke er uttrykt eksplisitt.

Endre og Eirin har gitt følgende svar:

- *Han tenker at han må kunne brøle.*
- *At faren ikke er glad i han mer.*

Mens Tore og Tobias (gruppe 2) har svart:

- *Karsten visste det ville skje for løvene er så stolte og høytidelige at de ikke tåler feil.*
- *Han føler seg ikke overrasket når han må reise fra familien sin.*

Ingen av disse informantene har klart å finne den riktige setningen som beskrev løveungens følelser, de velger setninger som beskriver tanker eller andre tolkninger, men ingen tegn på Karstens følelser i det han må forlate familien sin.

Tonje er den eneste informanten som har svart riktig på oppgaven:

- *Karsten hadde halen på slep når han dro fra familien sin.*

Jeg spurte hvorfor hun hadde valgt det svaret:

- *Hvis jeg må dra fra familien min, så hopper jeg ikke og spretter og ler og sånn, jeg blir liksom litt sånn og henger med hodet.*
- *Karsten hang ikke med hodet, men han gjorde noe annet?*
- *Han hang med halen.*

I teksten *Forskjellige skytyper* var det en lignende oppgave som den *Jakten på Titanic* der de skulle kombinere informasjonen fra flere steder i teksten og sette disse sammen. Oppgaven var å finne de fem latinske ordene som settes sammen for å gi navn til de ulike skytypene. Informantene måtte lese hele teksten for å komme fram til de riktige svarene *cirrus, cumulus, stratus, nimbus og alto*.

Ingen av informantene i gruppe 1 har klart denne oppgaven. Men Eirin har riktig på tre av fem oppgaver, men hun sier selv at hun bare tok ord som sto i teksten, og hadde egentlig ikke skjønnet hva hun skulle lete etter. Endre har svart på oppgaven, men brukt norske navn på skyer som han har funnet i teksten. Enid har ikke svart på denne oppgaven og forteller at hun ikke forsto hvordan denne oppgaven skulle løses. Da jeg pekte på de latinske ordene og spurte om disse ordene var norske svarte hun at de var litt blanda, og når hun ikke visste hvilke ord som var de latinske, ble det vanskelig å løse denne oppgaven.

Tobias i gruppe 2 likte minst teksten om skytypene fordi han følte han ikke fikk til oppgavene som hørte til teksten.

- *Hva var vanskelig?*
- *Det var de latinske navnene på skyene.*

Han har ikke klart å svare rett på oppgavene der han skulle finne de. Han har gått inn i rammeteksten ved siden av hovedteksten og plukket ut fem tilfeldige navn på ulike skytyper. Han sier selv at han bare tippte og visste at han hadde svart feil. Han hadde valgt akkurat de fem ordene fordi læreren hadde sagt at han burde ta de lengste ordene.

Tore klarte denne oppgaven. Det er tydelig at han har ledd litt etter disse svarene for han har skrevet ned svarene i tilfeldig rekkefølge, og ikke i den rekkefølgen de var nevnt i teksten.

Også Tonje har klart de vanskelige oppgavene med ord på et annet språk enn sitt eget, og hun har bare en feil på disse oppgavene der hun skulle tolke og forstå informasjon. Hun har svart feil der hun skulle velge alternativ i teksten om *Forskjellige skytyper* på spørsmålet *Når dannes det haugskyer?* Her har hun valgt feil svar, kanskje ut fra beskrivelsen av haugskyene som blir beskrevet som *skyer som tårner seg opp på himmelen*, men litt lenger ned i avsnittet står det at disse ofte dannes på *godværsdager*. Hun har valgt svaralternativet

- *Når det regner og blåser*

mens det riktige svaret var

- *Når det er fint vær og varmt i luften.*

Hun hadde også funnet de latinske navnene i teksten om skytypene og da beskrev hun måten hun hadde kommet frem til svarene slik:

- *Hvor fant du svarene?*
- *Jeg fant de der, der, der, der og der* (peker på de rette ordene)
- *Nå pekte du kjempefort på dem, hvordan klarer du å finne dem så raskt?*
- *Jeg så de pilene. Jeg leste jo først veldig nøye, så gikk jeg og så hva det var og så da jeg kom tilbake, da står de pilene og da skjønnte jeg det.*

De pilene hun snakker om er anførselstegn og i hovedteksten er disse fem latinske navnene skrevet i anførsel, og Tonje er den eneste av informantene som nevner dette, og har tatt dette i bruk som en strategi for å finne svarene.

Å forstå og tolke teksten vil si å kunne trekke slutninger, kombinere informasjon fra flere steder i teksten og forstå sammenhenger som både er tydelig uttrykt og i teksten, men også oppfatte sammenhenger som ikke er uttrykt eksplisitt i teksten. En slik strategi handler om å bruke bakgrunnskunnskapen sin og knytte den til innholdet i teksten. Gode lesere klarer også å kombinere deler av innholdet i teksten til andre deler av teksten eller koble det sammen med teksten som helhet. Å se slike sammenhenger gjøres helt automatisk av mange lesere, mens andre trenger å bli bevisst på sin egen bakgrunnskunnskap og bruke den når teksten er vanskelig å forstå (Roe 2008:96).

Beskrivelse av mestringsnivåene:

Tabell 5: *Forstå og tolke*

Mestringsnivå	Eleven kan:
1	- trekke enkle slutninger og kombinere informasjon fra flere steder i teksten
2	- oppfatte hovedtemaet og forstå sammenhenger som ikke er tydelig uttrykt i teksten
3	- forstå motsetningsfylt innhold og komplekse sammenhenger i teksten

Her ser vi at det å se sammenhenger kan være vanskelig for lesere på dette nivået, for selv om svaret sto i teksten var leseren nødt til å kombinere informasjon fra flere steder i teksten. I tillegg måtte de gjøre noen inferenser (trekke slutninger) der de selv var nødt til å tolke. Pressley (2006:57f) sier at gode lesere trekker slutninger både bevisst og ubevisst, de relaterer innholdet i teksten til bakgrunnskunnskapen de har og fyller på den måten ut hull de måtte ha i forståelsen. Gode lesere klarer også å se sammenhenger i teksten i forhold til årsak og virkning; f.eks. i teksten om "Løveungen som ikke kunne brøle". Elbro (2001:54) påpeker også at dette er vanskelig, og at sjangerkunnskap vil være til god hjelp for ikke å feiltolke teksten. I tillegg vil bakgrunnskunnskap være viktig, for som Brudholm sier er inferenser ikke et trekk ved teksten, men noe som leseren ved hjelp av god bakgrunnskunnskap kan gjøre.

5.4. Å reflektere over og vurdere teksten

Når elevene skal reflektere over og vurdere en tekst, betyr det at de må forholde seg til teksten på en selvstendig måte. det kan være å kommentere tekstens innhold med utgangspunkt i egne meninger, forholde seg til teksten som en helhet og begrunne sine synspunkter, analyser og vurderinger på en tilfredsstillende måte. Å vurdere teksten vil også si å gjenkjenne teksttyper ut fra formelle trekk ved den aktuelle teksten. Denne refleksjonen og vurderingen har med modning og erfaring å gjøre, og her spenner nivået over et vidt felt fra de som skårer innenfor mestringsnivå 1 og de som havner på øvre del av mestringsnivå 3.

Det var seks slike oppgaver i prøven, en av disse oppgavene var kombinert med å tolke og forstå. Fire av oppgavene var flervalgsoppgaver, mens på to av oppgavene skulle elevene selv formulere egne synspunkter. Informantene i gruppe 1 har fått henholdsvis 4, 2 og 1 poeng på denne oppgavetypen. Det er Endre som har skåret best av disse informantene.

Tabell 6: Informantenes resultater - å reflektere over og vurdere teksten (6 oppgaver)

Tekst	Endre	Enid	Eirin	Tonje	Tore	Tobias
Slik lager du en drage (2)	2	1	1	2	2	2
Sosiale insekter (1)	0	0	0	1	1	1
Miljøvennlig tyggis (1)	0	0	1	1	1	1
Løveungen som ikke kunne brøle (1)	1	0	0	1	1	1
Jakten på Titanic (1)	1	0	0	1	1	1
Forskjellige skytyper	-	-	-	-	-	-
Antall riktige svar (6)	4	1	2	6	6	6
P-verdi: 62	66	16	33	100	100	100

Antall oppnåelige poeng i parentes

I teksten ”Slik lager du en drage” visste fem av informantene at punktene i teksten var nummerert *for å vise i hvilken rekkefølge du skal gjøre tingene*, mens en av informantene svarte *for at barn skal forstå teksten*. Fem av informantene visste også at denne teksten var en *instruksjon*, mens en av informantene svarte at det var en *tegning*. Det ser ut til at informantene har kunnskap om hva en instruksjon er og også har forståelse for hvorfor noen tekster nummerert. Det er informantene i gruppe 1 som har svart feil på oppgavene, men ikke den samme informanten.

I *Sosiale insekter* var det en åpen oppgave der de selv skulle formulere svaret:

”En maurtue er som en by,” står det i teksten. Hva kan være likt i en maurtue og en by?

Her har informantene svart slik:

- *Maurtua er som et fjell. Byen er helt annerledes. Byene har lys store bygninger har ikke maurtuene.*
- *En maurtue er laget av kvister, en by er laget av hus og bygninger.*

- *Mange folk.*
- *Maurtua holder i mange år og det er mange arbeidere der og det er det i byen også.*
- *Gater inne i maurtua sånn som i byen. Arbeidere.*
- *I en maurtue er det arbeidere sånn som i en vanlig by.*

De tre første svarene er gitt av informantene i gruppe 1 som alle har fått feil på denne oppgaven, de to første svarene fremhever ulikhetene mellom ei maurtue og en by, mens det tredje svaret mangler en sammenligning mellom maurtua og byen. De gode leserne har vist at de kunne finne likhetene både i forhold til oppbyggingen og rollene til arbeidere både i maurtua og i byen.

I teksten "Løveungen som ikke kunne brøle" var en av oppgavene å finne likheten mellom en løve (Karsten) og en krokodille (Stian). Dette var en flervalgsoppgave der det rette alternativet var:

- *Begge blir ledd av, men blir til slutt trodd.*

Fire av informantene har svart riktig her, mens to av informantene i gruppe 1 har valgt feil alternativ.

Den andre åpne oppgaven var i teksten "Jakten på Titanic". Oppgaven lød slik:

Hva kan grunnen være til at Ballard håpet at Titanic skulle få ligge i fred?

Her er intensjonen med oppgaven at elevene skal reflektere over tekstens helhetlige mening, og at de ser det etiske dilemmaet mellom Titanic som et fascinasjonsobjekt der jakten på gjenstander er det viktigste og Titanic som et gravsted for andre mennesker.

Informantenes svar:

- *La til et minne om at de skulle få ligge i fred.*
- *For at det kunne være rolig og bruke den.*
- *Han ville at Titanic skulle være et minne om de gamle døde.*
- *Så de døde minnes.*
- *Grunnen til at Ballard håpet at Titanic skulle få ligge i fred er at han ville vie respekt for de døde.*

En av informantene i gruppe 1 har ikke svart på oppgaven, mens en har svart feil og en riktig. Alle i gruppe 2 har svart riktig på denne oppgaven.

Utdanningsdirektoratet sier følgende om mestringsnivåene:

Tabell 7: Reflektere og vurdere

Mestringsnivå	Eleven kan:
1	- bruke personlige meninger til å kommentere tekstens innhold
2	- identifisere formelle trekk ved tekster og ta stilling til eller vurdere tekstens innhold
3	- bruke kunnskap om språk og tekst til å identifisere og forholde seg til mer komplekse trekk ved tekstens form og innhold

Endre klarer på disse oppgavene å få fire av seks riktige, og skårer her bedre enn mestringsnivå 1. Han har klart en av de åpne oppgavene, og det er oppgaven til teksten ”Jakten på Titanic” som han egentlig syntes var ganske vanskelig. Han har ikke klart den andre åpne oppgaven som var til ”Sosiale insekter” der han ikke har sammenlignet maur og mennesker som oppgaven gikk ut på, men i stedet skrevet om forskjellene. I oppgaven til ”Løveungen som ikke kunne brøle” viser han at han har klart å skape seg en helhetsforståelse av teksten, fordi dette svaret krevde at han måtte ha forstått hele innholdet og gjort ei vurdering av svaralternativene som passet med hans forståelse av fortellingen.

At han skårer såpass bra på disse oppgavene er på en måte overraskende, fordi han har fått såpass mange feil på de andre oppgavene. En mulighet er at det var få oppgaver av denne oppgavetypen, og dermed mindre sjanse til å få mange feil, men samtidig gjør han det mye bedre enn de andre i gruppe 1. Enid er den som har fått færrest poeng, hun har klart ett riktig svar, og det var på en flervalgsoppgave der hun visste at teksten var en instruksjon.

Informantene i gruppe 2 har alle fått alt riktig på disse oppgavene og viser dermed at de ikke har noen problemer med å vurdere både tekst og innhold. Dette er kanskje den oppgavetypen som blir regnet for å være vanskeligst, siden det krever en viss modenhet og erfaring fra elevene for å identifisere slike trekk ved tekstene.

5.5. Bakgrunnskunnskap

Som tidligere nevnt besto prøven av seks tekster og informantene hadde noe varierende bakgrunnskunnskap om innholdet i tekstene. Alle informantene hadde noe bakgrunnskunnskap om insekter, selv om den varierte fra informant til informant. Dette er et tema som de har hatt undervisning om på tidligere

trinn. Spesielt det som sto om maur hadde de god bakgrunnskunnskap om, her var det liten forskjell på bakgrunnskunnskapen til gruppe 1 og gruppe 2.

Alle informantene hadde erfaring med drager fra før, men ingen hadde vært med på å lage en selv. Tobias syntes teksten om å lage drager var vanskelig fordi han visste lite om hvordan man bygger en drage. Endre hadde fått ei bok hos bestemora si med bilder og instruksjoner om hvordan man lager drager, men han hadde ikke lest boka. Han mente at det at han hadde den boka, gjorde at han tenkte på det mens han leste.

Teksten om ”Jakten på Titanic” viste stor variasjon i bakgrunnskunnskapen hos informantene. To av informantene i gruppe 1 hadde liten eller ingen kunnskap om Titanic, Endre hadde ikke hørt om Titanic og sa det slik:

- *Jeg likte ikke Titanic så godt fordi jeg ikke visste så mye om det fra før og skjønte ikke så mye.*

Eirin visste at *Titanic* var en film, men ikke hva den handlet om. Hun trodde teksten skulle handle om filmen, og syntes teksten ble litt vanskelig fordi det ikke var noe handling fra filmen. Enid hadde sett filmen og syntes teksten var litt morsom siden hun visste noe om det fra før.

Blant de sterke leserne i gruppe 2 var det større bakgrunnskunnskap; Tonje visste noe om Titanic fra før. Tobias kunne også mye og syntes teksten var spennende. Han svarte slik:

- *Hadde du hørt om Titanic fra før?*
- *Ja, bestefar brukte å fortelle meg masse om det.*
- *Tror du det gjorde det ekstra spennende å lese teksten?*
- *Ja.*

Teksten om forskjellige skytyper syntes mange av informantene var vanskelig, og de hadde ikke hatt om dette temaet på skolen. De hadde litt bakgrunnskunnskap ved at de hadde observert skyer på himmelen. Samtlige av informantene mente at denne teksten var litt vanskelig fordi de ikke visste så mye om temaet fra før. Selv om Enid fortalte at dette var en av de tekstene hun likte best, så viste det seg innholdet ble vanskelig. Bakgrunnskunnskapen hun hadde om temaet var ikke god nok når hun skulle lese teksten, og hun hadde ikke gode nok strategier til å skape seg en god forståelse av den.

Dette var også den teksten som ble regnet for å være den vanskeligste med p-verdi 49, riktignok ikke pga. innholdet, men måten den var bygd opp på med flere modaliteter som hang sammen, men som ikke var like lett å oppdage for

alle. Men når også innholdet ble vanskelig å forstå for noen av informantene skjønner man at denne teksten kan fortone seg svært vanskelig for flere av dem. Informantene i gruppe 1 ligger alle under p-verdien, men ikke like mye. Eirin er den som har fått minst til, med p-verdi 0.

I teksten om miljøvennlig tyggis kunne elevene også bruke egen erfaring, fordi alle hadde hatt befatning med tyggis og visste hvordan den fungerte. Men to av guttene brukte ikke å tygge noe særlig tyggis og Endre stilte spørsmålstegn ved teksten, han syntes det var en merkelig tekst å ha med.

Endre mente at det var lurt å kunne litt om det man leste fra før, men hadde ikke noen klar formening om hvorfor det var lurt, men mente at det kunne hjelpe ham når han skulle svare på spørsmålene, så slapp han å lese alt på nytt. Han mente også at det er vanskeligere å forstå en tekst hvis man vet lite om innholdet fra før.

Eirin trodde også at det var vanskeligere å lese en tekst hvis man kan lite om det som står der fra før. Hun hadde forventninger til at ”Jakten på Titanic” skulle handle om filmen som hun hadde hørt om, men når den ikke gjorde det syntes hun at det ble litt vanskelig.

Enid brukte bakgrunnskunnskapen sin i teksten om Titanic siden hun hadde sett filmen og dermed visste en del fra før. Hun sier at hun tenkte en del på det mens hun leste, spesielt på ting om Titanic som ikke var nevnt i teksten.

Samtlige av disse informantene mente at det var en fordel å vite noe temaet fra før. De hadde ikke noen klar formening om hva denne bakgrunnskunnskapen kunne brukes til, annet enn at det ble vanskelig hvis man ikke visste noe fra før.

Blant de sterke leserne var synspunktene på hvordan bakgrunnskunnskapen kan være til hjelp mer nyansert, de klarte alle å fortelle at det at de visste noe om temaet fra før gjorde det lettere å forstå en tekst. I tillegg hadde de alle mer bakgrunnskunnskap om temaene i tekstene, enn informantene i gruppe 1. Tonje forteller at hun bruker å lese overskriftene i sammensatte tekster og tenke litt på hva de handler om, før hun begynner å lese teksten.

Tobias var den eneste av informantene som kjente til fortellingen om ”Løveungen som ikke kunne brøle”, han hadde kjent igjen teksten umiddelbart fordi de har boka hjemme. Også Titanic hadde han mye kunnskap om, fordi bestefaren hans hadde fortalt ham mye om Titanic. Det at han visste mye om Titanic fra før, mente han gjorde teksten ekstra spennende, og han tenkte mye på dette mens han leste. Tobias syntes at tekstene om drager, skytypene og tyggisen var vanskelige, fordi han visste lite om emnet fra før.

Tore hadde også en del kunnskap om tekstene fra før og mente at det er lettere å lese en tekst hvis man kan noe om temaet fra før. Han hadde også synspunkter på at hvis man vet for mye om et tema man skal lese om, så blir det kjedelig. Det er mye mer spennende å lese noe man ikke vet noe om fra før. Selv om han hadde denne opplevelsen med teksten ”Sosiale insekter”, lærte han mye nytt.

Alle informantene var altså enig i at det er viktig å vite noe om et tema fra før av når man skal lese en tekst. Ingen av informantene kunne uoppfordret si at dette var en strategi som er nyttig å ta i bruk, før og underveis mens de leser en tekst. Men på spørsmål fra meg, bekreftet de at det å kjenne til temaet fra før gjorde det lettere å forstå innholdet.

Informantene fortalte hvilke tekster de likte best og hvilke tekster de ikke likte. Disse svarene avslørte også at bakgrunnskunnskapen har noe å si for motivasjonen til å lese en tekst, og for hvilket utbytte leseren får av innholdet i teksten.

I teksten ”Jakten på Titanic” som var en av de vanskeligste tekstene i prøveheftet, uttaler Endre at dette var en tekst som var vanskelig fordi han ikke visste noe om temaet fra før. Mens Tobias som hadde mye bakgrunnskunnskap om Titanic, syntes teksten var spennende og lærerik. Disse to informantene har en helt ulik leseopplevelse av teksten, og dette skyldes nok at forutsetningene for å lese teksten var svært forskjellig hos disse to. Også Tonje kommenterte at det ville vært vanskeligere og lest teksten uten å ha kjennskap til temaet, fordi hun da ikke hadde visst hva det var teksten handlet om.

Selv om informantene ikke er helt bevisst sin egen bakgrunnskunnskap, og kanskje ikke alltid aktiviserer den før de skal lese en tekst, viser de allikevel gjennom intervjuene at dette er en strategi som må være tilstede for at forståelsen av teksten skal være best mulig. Dette stemmer også med det leseforskerne sier; at tidligere kunnskaper har mye å si for hva leseren får ut av en tekst (Roe 2008:30). Først aktiviserer leseren bakgrunnskunnskapen, så sammenholder han den nye kunnskapen med den gamle, og til slutt etablerer han ny kunnskap om emnet på bakgrunn av ny og gammel kunnskap.

5.6. Ordkunnskap

Tekstene i prøven dekker som skrevet tidligere flere fagområder, som elevene kan ha vært innom i opplæringen sin. I noen av tekstene er det ord som kan være krevende for elever på 5. trinn å forstå, og under intervjuene sier informantene noe om hvilke ord de strevde med.

Den første teksten, ”Sosiale insekter” ble informantene spurt om de vet hva ordet *sosial* betyr. De tre informantene i gruppe 1 visste ikke hva det betydde, Endre og Eirin gjorde ikke noe forsøk på å gi noe utdypende svar om hva det kunne bety, mens Enid tenkte litt og svarte:

- *Noe om er viktig for naturen eller...*

Blant de tre sterke leserne svarte Tore:

- *Gruppat*

Tobias svarte:

- *Det er nesten en gjeng som liksom er i lag*

Tonje visste ikke hva ordet betydde og hadde heller ikke noe forslag til ordforklaring.

Informantene ble også spurt hva ordet *arbeidsdeling* betyr. Her visste ikke Endre og Enid hva det kunne bety og hadde heller ikke noe forklaring på hva det kunne være. Eirin var ikke helt sikker, men stilte et spørsmål til meg:

- *Kan det være at de skal dele på arbeidet?*

På videre på spørsmål om hvordan de kan dele på arbeidet svarte hun:

- *At de samarbeider.*

Informantene i gruppe 2 svarte:

- *At de deler opp gruppene til forskjellig arbeid.*
- *At de deler opp hvem som skal gjøre det og hvem som skal gjøre det.*
- *Det er at dem deler på arbeidet. Det var dronning, barnepiker, arbeidere og matsamlere.*

Informantene ble også spurt hva droner var, og i motsetning til de andre ordene de skulle forklare betydningen av sto svaret på dette i teksten. Informantene i gruppe 1 sa:

- *Der er noe i maurtuene, vet ikke om det er de som parer seg med dronninga*
- *Vet ikke*
- *Vet ikke*

Informantene i gruppe 2 svarte slik; her ble spørsmålet bare stilt til to av elevene:

- *De som parer seg med dronninga*
- *Det er hanner som drar ut og parer seg med barnepika eller dronninga, for å lage flere egg*

I teksten ”Slik lager du en drage” som var en nummerert instruksjon med bilder, sa to av informantene i gruppe 1 og en i gruppe 2 at teksten ikke hadde mange vanskelige ord, mens en informant i gruppe 1 og to i gruppe 2 syntes teksten hadde mange vanskelige ord. Man skulle kanskje tro oppfatninga skulle være annerledes; at de leserne som strever skulle synes at teksten var vanskelig.

Men når jeg spurte hva ulike ord i teksten betydde, viste det seg at fire av de seks informantene ikke visste hva flere av ordene betydde, mens to av informantene kunne forklare vanskelige ord som f.eks. *bissel* og *spiler*. Av de to informantene som klarte det, var den ene den som sa at teksten ikke var vanskelig, mens den andre informanten var en sterk leser som mente at teksten hadde mange vanskelige ord.

Manglende forståelse av ordene gjenspeilte seg også i besvarelsene, der et av spørsmålene var en flervalgsoppgave der de fikk fire alternativer til å forklare hva de lager bisselet på dragen av. Alternativene var *A) snøre, B) ståltråd, C) teip, D) sugerør*. Her svarer de tre i gruppe 1 sugerør eller teip, mens gruppe 2 svarer *snøre*, som er det rette svaret. Dette viser at de sterke leserne enten visste fra før hvordan et *bissel* fungerer, eller klarer å få en forståelse for det ved å lese teksten. De tre i gruppe 1 har ikke klart å få noen mening av ordet gjennom å lese teksten, eller se på bildene. Tobias, i gruppe 2, hadde hørt ordet *bissel* før:

- *Jeg har lest om det. Det er sånn som vanligvis hester har pånoe sånt.*

Han har dermed kunnskap om ordet og kunne overføre betydningen av det til dragebyggingen.

Teksten ”Jakten på Titanic” var en multimodal tekst som besto av en hovedtekst, med ti mindre tekster plassert rundt, samt fem bildetekster og elleve bilder. Samtlige tekster hadde overskrifter. Dette var en tekst som krevde en del av elevene; både fordi den var sammensatt av mange små tekster og det var flere navn på engelsk og fransk i teksten.

Dette var en tekst som ble vanskelig for flere av informantene, siden den var sammensatt av så mange elementer. I tillegg hadde den et innhold, mange ord og

begreper som var vanskelig å forstå hvis en ikke hadde kunnskap om disse fra før. De franske og engelske navnene var skrevet i kursiv, og kunne på den måten være med på å lette forståelsen, i hvert fall var de enklere å lokalisere i teksten. Ingen av informantene nevner dette som noen hjelp i sin lesing eller leting etter svar.

Ordkunnskap er kanskje den viktigste faktoren for at leseforståelsen skal fungere, for forstår ikke leseren ordenes betydning, vil han ikke få mye ut av teksten. Dette gjenspeiler seg også hos informantene, de tekstene som ble vanskelige, var der de hadde liten kunnskap om emnet og ikke forsto betydningen av ord og begreper. Endre sa det på denne måten da han skulle fortelle om teksten ”Jakten på Titanic”:

- *Skjønte ikke så mye av det, det ble litt hoppovering med ordene.*

Nå var det mange faguttrykk og navn i teksten, dette gjorde den vanskelig for flere av informantene. En av informantene i gruppe 1 sa at i denne teksten var det vanskelig å lese videre, og prøve å forstå hva ordene betydde ut fra sammenhengen. Han har sett en del på bildene og prøvd å finne noen av svarene der, men siden han ikke fant de ordene han lette etter, klarte han ikke å skape seg noen forståelse av hva det var han var på jakt etter. Roe (2008:103) sier at ett enkelt ord som ikke gir mening, kan gjøre at hele forståelsen bryter sammen. I tillegg vil også ukjente ord gjøre at avkodingen blir dårligere, noe som igjen går ut over leseflyten.

På oppgave 22 skulle informantene sette strek mellom navn på skip og gjenstander, og beskrivelsen av disse. Endre har svart på samtlige fem oppgavene, men han fortalte selv at han ikke skjønte noe særlig av ordene, og han bladde fram og tilbake og tenkte seg om, men til slutt hadde han bare tatt en sjanse og satt noen streker tilfeldig. Noen ganger kan elever slumpe til og få noen rette svar ved en slik framgangsmåte, men da er det flaks og ikke forståelsen som avgjør, og for Endre ble det ingen rette svar. Men han skjønte det selv, og hadde nok egentlig gitt opp hele teksten da han satte strekene.

Tonje i gruppe 2 syntes også at de utenlandske navnene i ”Jakten på Titanic” var vanskelige, men hun har likevel klart å finne de rette svarene. Hun har brukt samme strategi som Endre med å bla tilbake i teksten å lete, men i motsetning til Endre har hun klart å finne alle de riktige svarene. Hun har lett i tekstene, sett på bildene og funnet de ordene hun var på jakt etter. Det kan se ut som hun har bedre avkodingsferdigheter enn Endre, for hun klarer å uttale ordene slik de er skrevet. Det klarer ikke Endre, og det gjør nok arbeidet med å lete opp ordene enda vanskeligere. Tonje har nok også et større repertoar av strategier hun kan bruke. Når en av strategiene ikke fungerer, prøver hun en annen strategi, som å

bare konsentrere seg om å lete etter ordene, selv om hun ikke vet hva de betyr. Endre leter også etter ordene, men på en mye mindre målrettet måte enn Tonje, og til slutt gir han bare opp.

I teksten ”Slik lager du en drage”, var det også en del vanskelige ord som informantene ikke hadde kunnskap om, og som vanskeliggjorde forståelsen av teksten, spesielt hos de svake leserne. I teksten var det mange fagspesifikke ord i forhold til dragebygging, som gjorde det spesielt utfordrende for noen av informantene når de skulle lese den. Eksempler på slike ord er: *moderat, bunnfolden, splitt, spiler, forsterke, bisselet, stabilisere*.

Anne Charlotte Torvatn (2002) har gjort en studie av fire læreboktekster og sju elevers lesing av dem, og hun sier at elevenes bakgrunnskunnskap og kunnskapssyn har mye å si for forståelsen, mens abstrakte formuleringer og kompliserte tekststrukturer kan hemme forståelsen av slike tekster. Hun fant også ut at hvis tekstene er eksemplifisert vil dette lette forståelsen av tekstene, hvis disse eksemplene eksemplifiserer det aktuelle tekstinnholdet og ikke teksten som helhet.

I teksten, ”Slik lager du en drage”, er det åtte slike eksempler i form av illustrasjoner, som er med på tydeliggjøre tekstinnholdet i de åtte punktene i instruksjonen. Dette vil sannsynligvis kunne gjøre forståelsen av de fagspesifikke ordene enklere, hvis elevene klarer å koble illustrasjonen til innholdet i teksten.

Alle informantene hadde bakgrunnskunnskap om drager, noe som gjorde at de kunne møte teksten med en større forståelse av dragebygging, enn om de ikke visste hva en drage var og hvordan den fungerte. Men for noen av informantene ble likevel teksten vanskelig på grunn av de fagspesifikke ordene de ikke forsto, og det ser ikke ut til at de har brukt illustrasjonene for å bedre forståelsen sin. Endre fikk problemer allerede i starten av teksten fordi han misforsto setningen:

- *Du trenger en plastpose eller søppelsekk, vanlig teip, seks sugerør og 5-6 meter tynn snor for å lage dragen.*

Endre tolket teksten slik at han trengte 5-6 meter sugerør, og allerede her ble utgangspunktet for å forstå innholdet i teksten mer utfordrende enn det hadde trengt å være. Til denne teksten var det seks oppgaver, og Endre har klart å svare riktig på to av dem, begge var oppgaver som gikk på tekstens oppbygging og ikke innholdet.

Enid synes at teksten er lettere å forstå fordi det var illustrasjoner, men hun syntes ikke det var noe som var spesielt vanskelig i teksten. I svarene hun har

gitt på prøven, viser hun at det likevel er en del hun ikke har forstått. Hun har også klart to riktige svar, men hun har ett riktig svar som har med innholdet å gjøre og ett som har med tekstens oppbygging.

Eirin er den av informantene i gruppe 1 som har fått flest riktige svar på denne teksten. Hun har klart de to oppgavene som gikk på oppbygging av teksten, men i tillegg har hun klart å finne fire av de tingene en trenger for å lage en drage. De to andre informantene hadde her skrevet av deler av instruksjonen, og viser at de ikke hadde forstått oppgaven. Eirin visste ikke hva de fagspesifikke ordene betydde, og heller ikke har hun klart å nyttegjøre seg illustrasjonene.

I gruppe 2 har alle tre informantene klart alle oppgavene, selv om heller ikke de forsto alle de fagspesifikke ordene. Men de har likevel kommet fram til de rette svarene enten ved å bruke bakgrunnskunnskapen sin, se på illustrasjonene eller prøve å skape seg en forståelse av ordene ved å lese teksten. Men informantene i denne gruppa har likevel bedre ordforståelse enn informantene i gruppe 1, og Tore bruker også disse ordene i en forklaring han gir, da jeg spurte om han kunne gå hjem og lage en drage etter å ha lest teksten. han svarer slik:

- *Burde vel gjerne hatt med denne da (instruksjonen, min merknad).*
- *Hva kan være vanskelig å huske hvis man ikke har med seg instruksjonen?*
- *Alt. Man kan klippe feil eller feste **bisselet** feil.*

Det ser ut som informantene i gruppe 2 har bedre bakgrunnskunnskap, og har mer erfaring med de vanskelige ordene enn informantene i gruppe 1. Det er også dette Lyster (2009:238) sier om ordkunnskap; hvis vokabularet er dårlig utviklet vil dette gå ut over forståelsen, og fagtekster som disse elevene møter i skolen vil fort bli vanskelige å forstå. Hun sier videre at for å unngå denne negative utviklingen må det jobbes parallelt med utvikling av ordforråd og lesingen. Når en tekst skal leses, er det derfor viktig å forklare og diskutere ord og begreper som kan være vanskelige. Her ser vi tydelig at lesing ikke bare er en del av norskfaget, siden elevene vil møte slike ord i alle fag.

Stahl og Nagy (2006:9) påpeker også viktigheten av ordkunnskap, å ha et stort vokabular er med på å gjøre deg til en bedre leser. Derfor er det slik at dess flere fagord læreren lærer elevene, dess større er forutsetningene for å forstå en tekst med mange fagord. Jeg skrev i kapittel 3.10. om ulike leseopplæringsmodeller, der elevene får opplæring i ulike lesestrategier. Det er viktig at denne opplæringen gis eksplisitt selv om vi har en lang tradisjon med å gi implisitt leseopplæring. Nå viser så mye forskning, at skal elevene få gode leseferdigheter er vi nødt til å gi elevene redskaper, i form av lesestrategier som de kan bruke i lesingen sin.

5.7. Metakognisjon

Metakognisjon er å ha forståelse om sin egen forståelse, og overvåke lesingen sin på en slik måte leseren er bevisst på, når forståelsen bryter sammen. Jeg har gjennom intervjuene prøvd å få informantene til å si noe om sin egen metakognisjon, men dette var et område som informantene syntes var vanskelig å svare konkret på det jeg spurte om. For at de lettere skulle kunne gi meg noen svar, ble ikke bare den nasjonale prøven brukt som grunnlag for spørsmålene, men jeg spurte mer generelt om hvordan de tenker når de leser, både på skolen og hjemme. Samtlige av informantene hadde opplevd å lese tekster de ikke forsto, og jeg spurte hva de gjør når de opplever dette.

Informantene i gruppe 1 svarte slik på spørsmålet:

- *Jeg bruker å lese det flere ganger, men hvis jeg ikke forstår det da, hopper jeg bare over det. Kanskje jeg finner svaret lengre ut i teksten.*
- *Av og til må jeg lese teksten helt på nytt for jeg husker ingenting av det som sto der.*
- *Jeg bruker å spørre læreren eller slår opp i ordboka hvis jeg kommer til vanskelige ord.*

Jeg spurte om de gjør det bestandig og da svarte de:

- *Hvis det er et vanskelig ord midt i, når jeg har lest masse anna som hører til det, hopper jeg bare over det og fortsetter å lese. Når jeg er ferdig bruker jeg å forstå noen av ordene.*
- *Av og til*
- *Hvis jeg kommer til ord jeg ikke forstår bruker jeg å spørre om hjelp.*

Hva gjør du hvis du ikke har noen å spørre om hjelp?

- *Da prøver jeg å tenke det ut selv.*

Hender det noen ganger at du fortsetter å lese uten å skjønne det som står der?

- *Ja, noen ganger når jeg ikke finner det ut.*

Informantene i gruppe 2 svarte slik når de ble spurt om hva de gjør når de kommer til vanskelige ord de ikke forstår:

- *Jeg bruker å slå opp i ordboka eller prate med foreldrene mine.*
- *Jeg bare spør pappa.*
- *Jeg bruker enten å finne ei ordbok eller spørre en voksen.*

Informantene i gruppe 2 leste sjeldnere videre, uten å forstå det de leste enn informantene i gruppe 1, som gjorde det av og til i håp om at de forsto vanskelige ord ut av sammenhengen etter at de hadde lest videre. Det var ikke alltid de likevel forsto alt, men gjorde ikke noe mer med det likevel.

Tonje i gruppe 2 sa det slik hvis hun leste noe hun ikke forsto:

- *Da er det ikke artig å lese.*

Hun hadde også en strategi hun brukte før hun slo opp i ordboka eller spurte en voksen:

- *... og hvis jeg ikke finner ut hva det er, så bruker jeg å si det i hodet, og så prøver jeg å finne det ut før jeg prøver noe anna.*
- *Da hører du liksom litt på ordet?*
- *Ja, da kan jeg liksom smake på det.*

Alle seks informantene fortalte at det var noen av tekstene i prøveheftet de ikke likte så godt, og grunnen til det var at de syntes disse tekstene var vanskelige, noe som viser at de har innsikt i at noen tekster kan være vanskeligere enn andre. Informantene i gruppe 2 er flinkere å sette ord på hva som er vanskelig i en tekst, mens informantene i gruppe 1 først mente at tekstene var greie å lese, men når jeg spurte nærmere om den enkelte tekst, kom det fram at det var ord, begreper og handlinger som kunne være vanskelige. Det kunne også virke som informantene i gruppe 1 ikke helt ville innrømme at det var noe som var vanskelig, mens informantene i gruppe 2 ikke hadde noe problem med å si at det var tekster eller deler av tekster som kunne oppleves som vanskelige å forstå.

Dette var kanskje det vanskeligste området for informantene å si noe om, delvis fordi de ikke er bevisst sin egen metakognisjon, og dels fordi de ikke har noen erfaring med å fortelle om strategier de benytter når forståelsen bryter sammen. De har liten erfaring i å bruke ulike lesestrategier for å øke sin egen forståelse, både på prøven og ellers når de leser i klasserommet. De leser gjennom tekster og bøker, uten at læreren har snakket om lesestrategier på forhånd. Uten denne eksplisitte undervisningen kan det være krevende og vanskelig å formidle sin egen tenkning om sin egen lesing.

Informantene viste gjennom intervjuene at de hadde ulik grad av metakognisjon. De visste alle at det å spørre om hjelp hvis det var noe de ikke forsto i en tekst, kunne være en hensiktsmessig strategi for å øke forståelsen. Dette var også noe de sa de gjorde, når de kom til ord og begreper de ikke forsto i teksten. Men det var ikke slik at dette var noe de gjorde helt konsekvent, noen ganger leste de bare videre og håpet at de ville forstå det ut av sammenhengen. Kelly og

Claussen-Grace skiller mellom fire ulike nivåer for metakognisjon (her i Roe 2008:161):

- *tause lesere*
- *bevisste lesere*
- *strategiske lesere*
- *reflekterte lesere*

De tause leserne er ikke bevisst sin egen mangel på forståelse når de leser, mens de bevisste leserne er klar over når forståelsen bryter sammen, men har ikke strategier som kan hjelpe dem videre i lesingen. De strategiske leserne er de som har strategier å bruke når forståelsen bryter sammen og på den måten klarer å skape seg en forståelse av innholdet. De reflekterte leserne er de som bruker strategier både når forståelsen svikter, men også for å øke sin egen forståelse av teksten.

Her ser jeg et skille mellom mine informanter, der de som strever med leseforståelsen er på de to første nivåene. Endre, Enid og Eirin som ikke syntes tekstene var vanskelige, men som likevel ikke hadde forstått det som sto der, altså liten bevissthet om sin egen mangel på forståelse. Da vi gikk nærmere inn på noen av teksten viste det seg at det var ord, begreper og informasjon de ikke hadde forstått, men de mangler strategier som kan hjelpe dem å øke forståelsen av det de har lest.

De andre tre informantene hadde alle mye en større bevissthet om hva de gjør når forståelsen bryter sammen og hvilke strategier som kan tas i bruk. De tok også i bruk førlesingsstrategier som å se over teksten før de startet å lese, se på bilder og bildetekster for å få en oversikt over det de skulle lese.

Den største forskjellen jeg så under intervjuene av de to gruppene var at informantene i gruppe 1 i utgangspunktet ikke syntes noen av tekstene eller ord som var brukt i tekstene var vanskelig, mens informantene i gruppe 2 hadde mye større bevissthet om at det var sammenhenger, begreper og ord i tekstene som var vanskelige å forstå. En av årsakene til at informantene i gruppe 1 i utgangspunktet ikke syntes at tekstene var kompliserte kan også ha noe med selvtillit å gjøre, de hadde kanskje ikke så veldig god tro på egne leseferdigheter og for å dekke over dette er det lett å si at ingenting er vanskelig. Mens de leserne som skårer godt på lesetester og leser mye har en helt annen selvtillit når det gjelder sin egen lesing, og har ikke vansker med å si at tekster kan oppleves som problematiske å forstå.

5.8. Forskjellige sjangrer og teksttyper

Siden lesing i LK06 er en av de grunnleggende ferdighetene som skal være fremtredende i alle fag, vil elevene treffe på mange forskjellige teksttyper og sjangrer i sin lesing. Elevene burde derfor ha gode forutsetninger til å utvikle gode lesestrategier og møte tekstene med ulike lesemåter; og bli aktive og effektive lesere.

I prøven var det ulike teksttyper, bare en av tekstene var en skjønnlitterær tekst, mens de andre var sakprosaer. Enid beskriver forskjellen på disse to teksttypene på følgende måte:

- *Det ene er ei historie, og det andre er i virkeligheten.*

Tonje fortalte at "Jakten på Titanic" er en fagtekst, mens "Løveungen som ikke kunne brøle" er skjønnlitteratur. På spørsmål om det fins andre typer tekster sa hun:

- *Det fins historier og myter*

Tore likte som tidligere nevnt fortellingen om "Løveungen som ikke kunne brøle" fordi det var en historie. På spørsmål om hva de andre tekstene var, svarte han:

- *De var mer en sann fagtekst.*

Det var vanskelig for alle informantene å si noe om hvilke teksttyper og sjangrer som finnes, det er tydelig begreper som er litt ukjente for dem. Men på spørsmål om fritidslesing kom det fram at de leser ulike typer tekster. Tore leser terminlister over fotballkamper, og han fortalte at da leser han ikke hele lista, men leter etter laget sitt.

Enid driver også aktiviteter på fritida, og får både brev og instruksjoner på ting de skal lage. Hun forteller at de enten leser det som skal gjøres, eller de voksne forteller hva de skal gjøre. På spørsmål om hvordan hun leser slike instruksjoner eller oppskrifter svare hun:

- *Jeg tar med de viktigste ordene, så ja...*

Endre er også fotballspiller og leser listene over kampene han skal spille på samme måte som de andre, ved at han plukker ut sitt lag, og leser de tidspunktene som er relevant for ham. Han har lista hengende på kjøleskapet og sier:

- *Når jeg kjeder meg bruker jeg å gå bort til kjøleskapet og lese på lista.*
- *Bruker du å lese hvilke lag de andre lagene skal spille mot?*
- *Nei, jeg leser ikke om de andre.*

Eirin er med i speideren og får også liste over tidspunktene for møtene. Jeg spurte henne om hun leste den lista på samme måten som hun leste fortellinga om "Løveungen som ikke kunne brøle".

- *Nei.*
- *Hvordan leser du den?*
- *Jeg følger mye mer med da?*
- *Hvorfor tror du at du gjør det?*
- *Vet ikke helt, fordi det skjer jo sånne ting og det må man jo få med seg.*

Tonje spiller håndball og får også utdelt kamplister, og hun leser det som er fargelagt fordi *det er liksom oss*. Hun trenger ikke lese alt, for det er ikke viktig å vite når andre lag skal spille kamp. Vi snakket også litt om kakeoppskrifter og hun sier at en slik tekst

- *...leser man for å huske...for å gjøre.*

Hun sier at en slik oppskrift må man først lese gjennom og etterpå se litt nærmere på. Det er også viktig å gjøre ting i rett rekkefølge for som hun sier:

- *Jeg kan jo ikke sette kaka i ovnen, før jeg har laget deigen.*

Tobias spiller også håndball og fotball, og får utdelt kampoppsett. Han har også klare formeninger om hva som er nødvendig å lese på slike lister, og hvilken lese måte som kan brukes:

- *Leser du alt som står på kampoppsettet?*
- *Nei, jeg skimleser.*
- *Hva er viktig å hente ut i sånn tekst?*
- *Det er når kampene går, og hvem det er mot.*

På spørsmål om hvilke tekster de brukte å lese på skolen fortalte de at de brukte å lese i Zeppelin (norsk bok), Stairs (engelsk bok), naturfag, samfunnsfag og RLE.

Endre sa at han syntes engelsk var litt vanskelig å lese, fordi de også måtte oversette. I de andre fagene syntes han ikke at det var noe som var vanskelig.

I prøven var alle tekstene multimodale i den forstand at alle tekstene inneholdt bilder, i tillegg til teksten. Tekstene hadde ulik grad av multimodaliteter, og noen var mer krevende å lese enn andre. Den enkleste i forhold til multimodaliteter var teksten om ”Løveungen som ikke kunne brøle”, som besto av en kontinuerlig tekst som gikk over to sider, og to svart/hvitt-tegninger nederst på begge sidene. Begge tegningene kan være en støtte til leseren, fordi de er koblet til innholdet i teksten.

Den teksten med flest multimodaliteter var teksten ”Jakten på Titanic” som gikk over to sider. Teksten besto av en hovedoverskrift og en brødtekst, ti mindre overskrifter som var knyttet til bildetekstene. I tillegg var det fem mindre bildetekster som var knyttet til noen av bildene med en linje inn til bildet. De ulike tekstene kan leses i tilfeldig rekkefølge, det har ikke noe å si for forståelsen hva som leses først, men det er nok en fordel å starte med brødteksten, og det gjorde alle informantene.

Denne teksten krever gode leseferdigheter av leseren, nettopp fordi den er sammensatt av så mange forskjellige elementer. Informantene møter ikke på slike tekster i lærebøkene sine, der den verbale teksten har hovedfokus og andre multimodaliteter bare er med på å utdype og forsterke innholdet. Grunnen til at lærebøkene inneholder mindre multimodaliteter er at de trenger ikke å konkurrere med annen faglitteratur om leserne. Elevene kan ikke velge disse bøkene selv, ut fra interesse og motivasjon (Løvland 2006:110ff).

”Jakten på Titanic” er en type tekst som man møter i faglitteratur som leses på fritida eller elevene finner den på biblioteket. Slike bøker og tekster har flere multimodaliteter som prøver å kommunisere med leseren og trekke leserens oppmerksomhet mot teksten (ibid). Når mange multimodaliteter konkurrerer om leserens interesse, krever det at leseren klarer å koble sammen alle elementene til en helhet og skape seg en innholdsforståelse.

Dette ble vanskelig for informantene i gruppe 1, som kanskje ikke hadde like mye erfaring med å lese tekster om besto av så mange forskjellige multimodaliteter, og i tillegg manglet de en del bakgrunnskunnskap om temaet i teksten. Det kan være nyttig å lese andre fagtekster som består av ennå flere multimodaliteter enn lærebøkene, og på den måten øve opp teknikker til strategisk lesing av slike tekster.

5.9. Andre lesestrategier

Jeg spurte også informantene om de hadde hørt om lesestrategier, men det var et ord som bare Tonje og Tobias kunne fortelle hva betydde og de forklarte det slik:

- *Det er hvordan man leser.*
- *Det er at man kan lese på forskjellige måter, og noen triks for at man skal huske ting.*

Informantene bruker læreverket Zeppelin og der har de gjennomgått bl.a. bruken av tankekart, nøkkelord, BISON-overblikk²⁵ og VØL-skjema²⁶.

Enid forklarte hva nøkkelord er på denne måten:

- *Det er en ting...f.eks.. hvis det er en veldig lang tekst, så kan man ikke skrive ned hele teksten, du skriver bare halvparten, så får du med de viktigste ordene.*

Mens Endre sa det på denne måten:

- *Det er jeg ikke så sikker på. Nøkkelord....vi hadde det på torsdag i forrige uke.*

Eirin sa:

- *Nøkkelord er sanne ord fra teksten.*

Tobias forklarte det slik:

- *Nøkkelord er viktige ord i teksten.*

Han plukket også ut tre ord i teksten ”Sosiale insekter” som han kunne bruke som nøkkelord: **insekter, dronningen og kolonien.**

Tankekart var også noe de hadde brukt og Tobias fortalte at:

- *Tankekart bruker man for å friske opp hukommelsen.*

Tore sa:

- *Tankekart bruker man for å huske bedre.*

VØL-skjema forklarte Tobias på denne måten:

²⁵ BISON-overblikk er å skaffe seg overblikk over en tekst ved å se på bilder og bildetekster, lese innledningen, lese giste avsnittet i teksten, les overskriftene, lese alle ord som skiller seg ut i teksten; NB-ord

²⁶ VØL-skjema: vet, ønsker å lære, har lært

- *Først skriver vi opp hva vi vet, og så hva vi ønsker og hva vi har lært. Først, i midten og etter.*

Tonje nevnte BISON-overblikk, som er en måte å skumlese på når man møter en ny tekst. Hun husket ikke helt hva det var bortsett fra å ha et godt overblikk, men hun forklarte at hun brukte å lese overskriftene og bildetekstene for å se om de stemte med bildene.

Tore fortalte også at når han skal lese en ukjent tekst bruker han å se på bildene først, leser overskrifta, skumleser litt før han til slutt leser alt.

Alle informantene brukte å starte med overskrifta når de skal lese en tekst, dette gjorde de for at de skulle vite hva teksten handlet om. Dette var den eneste strategien som de alle brukte, og alle kunne si noe om hvorfor det var viktig å lese overskrifta først.

Da Enid leste teksten om ”Jakten på Titanic” leste hun overskrifta først, deretter så hun på bildene, men hadde ikke noen formening om hvorfor hun så på bildene før hun leste teksten. Hun hadde heller ingen erfaring med å bruke lesestrategier når hun leser en tekst, på skolen bruker de bare å lese teksten. Hun hadde heller ikke oppfatning av hvilke lesestrategier som kunne være lurt å bruke for å huske en tekst, bortsett fra å kanskje skrive den opp.

I mange lærebøker er det spørsmål til lesetekstene, der eleven får testet sin kunnskap. Faren med slike spørsmål er at det ofte er oppgaver som går ut på å finne informasjon, men som vi ser av de nasjonale prøvene er det også viktig at elevene får oppgaver der de skal tolke og forstå, vurdere og reflektere over innholdet i tekster.

Ingen av informantene hadde gjort noen notater underveis eller streket under viktig informasjon i teksten. Dette stemmer også med det de fortalte om slike strategier, de har vært borti dem, men ikke brukt dem nok til å selv bruke dem i sin egen lesing. Den erfaringen de stort sett har med slike strategier har vært i forhold til egen skriving.

Informantene var nettopp startet på femte trinn, og har ikke fått øvd nok på slike strategier som kan hjelpe dem med å huske og forstå en tekst. De nevnte at de hadde hørt og brukt litt tankekart, VØL-skjema og BISON-overblikk, og det er viktig at de får videre øving i disse og flere strategier i sin videre lesing.

5.10. Lesevaner

Informantene fortalte at de fortsatt har leselekse og den kunne være i norsk, engelsk og naturfag. Informantene fortalte at de vanligvis har leselekse i norsk, men på den tiden intervjuene ble gjort hadde de mest leselekse i engelsk. En av informantene syntes at det kunne være en del vanskelige ord i naturfagleksa, men at det vanligvis sto en forklaring hva de betydde. Informantene hadde forskjellige måter å lese leksa på:

Endre fortalte:

- *Leksene leser jeg inni meg.*
- *I fjerde leste vi høyt fra Zeppelin eller noe, men det har jeg sluttet med.*

Tore leser leseleksa på denne måten:

- *Leser den høyt.*
- *Hvorfor leser du den høyt?*
- *Fordi at mamma og pappa kan hjelpe meg.*

For å få et innblikk i hva og hvor mye informantene leser, har jeg spurt dem om lesevanene deres; både på skolen og hjemme. Informantene fortalte at de brukte å ha fast lesetid på skolen om morgenen, da leste de en halvtime i selvvalgt bok. Dette var en aktivitet alle likte og de leste da i ei skjønnlitterær bok. Alle informantene brukte også å lese hjemme, men her var det forskjell på hvor mye og hvor lenge de leste. Enid fortalte at hun noen ganger helst leste blader, men at hun akkurat nå holdt på med en bok. På spørsmålet om hva boka het svarte hun:

- *Jeg leser "Pikenes spellemenn" ... nei, det var ikke det den het ... jeg husker ikke hva boka heter.*
- *Er det ei bok som er spennende eller artig?*
- *Den er spennende.*

På spørsmål om hvor mye hun gjennomsnittlig leser pr dag svarte hun:

- *Jeg leser kanskje en halvtime eller et kvarter... et kvarter kanskje.*
- *Leser du av og til eller leser du hver dag?*
- *Jeg bruker noen ganger å lese om kveldene når jeg har lagt meg.*

Også Endre brukte å lese etter at han hadde lagt seg om kvelden og han ga uttrykk for at han liker veldig godt å lese og brukte å lese en times tid etter at han hadde lagt seg, eller til han sovnet. Han svarte slik på spørsmålet om hva han leste akkurat nå:

- *Jeg bruker å lese i ei bok som heter "Blekkblod".*
- *Er det ei tykk bok?*
- *Ja, den er tykk. Det er en film om den, så det er derfor den er så tykk.*
- *Når det er ei så tykk bok, bruker du kanskje lang tid på å lese den?*
(Boka har 678 sider og er nummer to i en triologi, min merknad)
- *Ja, jeg bruker lang tid. Med alle tre bøkene til sammen blir det kanskje to år, for den siste boka er ganske tykk. Sånn som Harry Potter, men den har jeg ikke lest ennå.*

Eirin liker også å lese blader når hun er hjemme, da gjerne typiske jenteblader for hennes alder; hun nevner bl.a. bladet "Julia". Men det hender også at hun leser bøker når hun er hjemme, og da er det Johan Arnt Strøm- bøkene hun leser. Hun svarer slik når jeg lurar på hvorfor hun liker dem så godt:

- *Spennende.*
- *Når bruker du å lese?*
- *Når jeg legger meg.*
- *Hvor lenge leser du da?*
- *Kanskje et kvarter.*
- *Leser du hver dag?*
- *Litt av og til.*

Tonje leser hver kveld omtrent fra kl. 20 til kl. 21.30. Hun har tidligere lest veldig mye bøker, så har hun hatt en periode hvor hun leste mye "Donald-pocket", mens nå er hun mest på biblioteket og finner bøker.

Hun er også den eneste informanten som forteller at hun fremdeles blir lest høyt for av noen hjemme.

- *Hvilken bok leser dere nå?*
- *Mamma leser "Hobbiten" for meg.*
- *Det har med "Ringenes Herre" å gjøre?*
- *Ja, det er boka før "Ringenes Herre".*
- *Skal dere fortsette med "Ringenes Herre" etterpå?*
- *Mamma sier at vi kanskje skal vente litt til jeg blir eldre.*
- *Har dere lest "Harry Potter"?*
- *Nei, de leser jeg selv.*

Tore leser også mye, men forteller at han leser ikke hver dag. Han leser ganske mye på kveldene, de dagene han leser, og da leser han omtrent en times tid. Bøkene han liker å lese er påvirket av det storebroren leser:

- *Jeg leser fantasibøker og bøker som storebroren min liker.*

- *Hvilke bøker liker han?*
- *"Ringenes Herre" og så "Bartimeus".*
- *Og de bøkene liker du også?*
- *Ja.*
- *De er jo ganske tykke, og med mange vanskelige ord...*
- *Da bare spør jeg pappa.*

Tobias er den eneste informant som sier han leser hjemme på andre tidspunkt, enn om kvelden når han har lagt seg.

- *Jeg leser når jeg får tid.*
- *Når på dagen leser du?*
- *Vanligvis bruker jeg å sette meg etter skolen hvis jeg ikke har noe, så bruker jeg å sette meg i sofaen og lese.*
- *Leser du bøker eller blad da?*
- *Bøker.*

Nå for tiden leser han Johan Arnt Strøm- bøkene. Han liker best å lese fantasy, spennende og skumle bøker. Han har bl.a. lest alle bøkene i "Harry Potter-serien".

Alle elevene leser hjemme, men det er forskjell på hva de leser, og hvor mye tid de bruker på lesingen sin. Leserne i gruppe 1, leser i gjennomsnitt under halvparten av tiden, i forhold til det de sterke leserne bruker av tid på lesing. Endre er et unntak, men selv om han sier at han liker å lese, og leser mye, blir det ikke så mange sider, det kan være at leseflyten ikke er god nok. Leserne i gruppe 1, leser også mer blader enn de sterke leserne, som heller foretrekker bøker. Flere av elevene nevner forfatteren Johan Arnt Strøm, en lokal forfatter, som skriver spennende bøker for barn, hvor handlingen er lagt til lokalmiljøet til informantene. Det er mulig at de anbefaler disse bøkene til hverandre, eller at lærerne har fortalt dem om disse bøkene. Informantene i gruppe 2 har også lest flere bøker enn informantene i gruppe 1, og også flere bøker med vanskeligere innhold.

Gjennom intervjuene av informantene fikk jeg et godt bilde av hvor mye tid de bruker på lesing. Fire av informantene fortalte at de likte lesing veldig godt, mens to var verken spesielt positive eller negative til lesing. Disse to var også de som brukte minst tid på lesing hjemme, de leste omtrent femten minutter daglig på fritida. Informantene fikk spørsmål om når de hadde lært å lese, og svarene fordelte seg slik:

Gruppe 1:

- *Kunne lese litt før jeg begynte, tror jeg, bare litt sånn der... Barnebøker der man skal bla opp, så står det et ord, Bukkene bruse eller noe...Jeg begynte å lese eventyrbøker i andreklasse. I første leste jeg med sånne store bokstaver.*
- *Etter at jeg begynte på skolen. Eller jeg kunne skrive Enid på et ark da jeg var fem år. Jeg lærte å lese i andreklassen.*
- *Jeg lærte å lese etter at jeg begynte på skolen.*

Gruppe 2:

- *Jeg kunne stave i første, men jeg begynte å lese da jeg hadde gått et halvt år i første.*
- *Tror det var i barnehagen. Jeg hadde lekse i barnehagen, sånn at når mamma kom hjem måtte jeg lese et par ord. Jeg kunne ikke lese alt da jeg begynte å skolen, men vi prøvde å lære meg det helt.*
- *Jeg kunne lese litt, men jeg lærte det mest på skolen.*

Elevene i gruppe 2 er leser atskillig mer enn elevene i gruppe 1, både når det gjelder tid og antall sider. I rapporten "Tid for tunge løft" som gjennomgår resultatene på PISA-undersøkelsen 2006 (Kjærnsli et al., 2007:154) viser samme tendensen; de elevene som leser mye skjønnlitteratur skårer bedre i lesing enn de som ikke gjør det. Rapporten fremhever at det er spesielt lesing av skjønnlitteratur som gir uttelling i forhold til leseferdigheter, det er ikke det samme å lese ukeblader som å lese en bok. Man trenger ikke lese mye, selv om man bruker mye tid på å lese et ukeblad, det er ikke nødvendigvis så mye tekst på hver side. Elevene får et mye større tekstomfang i ei skjønnlitterær bok, enn en tegneserie eller ukeblad.

I strategiplanen til regjeringen "Gi rom for lesing"²⁷ blir det vektlagt at elevene skal utvikle leseglede og lesekompetanse. For å gi elevene lyst til å lese, må det være god tilgang av litteratur av ulik vanskegrad og innhold. Her er det elevene selv som skal få velge litteratur, og det bør ikke legges for store føringer for hva elevene skal lese. Skal elevene bli glade i å lese, må de selv få være delaktig i valget av litteratur og også få velge bort bøker de ikke synes er interessante.

²⁷ Utdannings- og forskningsdepartementet (2005)

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/Giromforlesing_Strategiplan_05.pdf

Informantene fortalte også at de har lesestund en halvtime hver morgen, der de leser i selvvalgt bok. De har enten med seg bøker hjemmefra eller de låner bøker på skolebiblioteket, og alle seks informantene ga uttrykk for at de liker disse lesestundene. I tråd med strategiplanen "Gi rom for lesing", er disse lesestundene med på å øke og gi en positiv holdning til lesing hos informantene. Det er imidlertid vanskelig å måle effekten av slike lesestunder, fordi en ikke vet hvor godt elevene konsentrerer seg om det de leser, om de reflekterer over det som står der, eller om de har selvinnsikt i om de leser feil eller ikke forstår det som står i teksten.

De fortalte også at de ikke gjør noe for eller etterarbeid til disse lesestundene, men noen ganger snakker de med venner om bøker og anbefaler bøker for hverandre. Dette gjør de på eget initiativ, det er ikke lærerne som oppfordrer til slike anbefalinger. Selv om alle informantene liker disse lesestundene, kunne det kanskje vært gjort noen grep for å motivere ennå flere til videre lesing, f.eks. tid til diskusjoner og samtaler rundt det de har lest, enten i stor gruppe eller i små grupper. Mortensen-Buan poengterer også at slike samtaler om egne og felles leseopplevelser vil ha en positiv effekt på holdningene til lesing (Mortensen-Buan 2006:178).

Hun sier også at høytlesing bør prioriteres selv om elevene for lengst har lært å lese selv, de aller fleste elever setter pris på å bli lest høyt for (ibid). Mine informanter forteller at de blir lest høyt for når de spiser matpakka og dette liker de godt. Dette er lesestunder der alle kan dele en felles leseopplevelse, uavhengig om elevene er gode lesere, eller strever litt med lesingen. Alle kan få et godt utbytte av lesingen. Mange elever blir motløse når de møter en tykk bok full av tekst, og vil kanskje ikke gi seg i kast med å lese en slik bok, men heller velge en som er enklere.

Det var bare en informant, Tonje, som fortalte at hun fremdeles ble lest høyt for hjemme. De andre fortalte at de ble lest høyt for da de var mindre, men at de nå leser selv. Tonje er en av informantene som har gjort det aller best på prøven, men i tillegg til at hun blir lest høyt for hjemme, leser hun også mye selv. Roe (2008:129) sier også at høytlesing kan være med på gi elevene et innblikk i ulike temaer, og kan være med å gi dem en leseopplevelse, de kanskje ikke hadde fått om de skulle lest boka på egenhånd. Av og til kan innholdet være vanskelig å forstå, og dette kan bli gjort mer tilgjengelig gjennom høytlesing.

Men den som leser høyt, bør være oppmerksom på at elevene sitter med ulik bakgrunnskunnskap, og at en del ord og sammenhenger må forklares. Enid fortalte at hun syntes det var vanskelig da de leste "SVK" av Roald Dahl høyt, fordi det var mange ord hun ikke skjønnte, og da blir leseopplevelsen forstyrret av manglende ordkunnskap.

Slike høytlesningsstunder kan også brukes til å reflektere rundt teksten; både før, under og etter lesing. Den som leser har også muligheter til å modellere lesestrategier. Elevene vil også oppleve at de strategiene som blir modellert vil være en del av meningsfylt kontekst, og ikke bare øvelser i en tekst løsrevet fra en meningsfull sammenheng. Men for å bruke høytlesing som undervisning i lesestrategier, bør det kanskje leses på andre tidspunkter der elevene er mer mottakelige for slik undervisning, enn bare i spisestundene.

5.11. Motivasjon og mestring

Informantenes motivasjon for å lese de seks tekstene i prøveheftet, virket gjennom intervjuene stor. De kunne alle fortelle om hvilken tekst de likte best, og de valgte tekster ut fra interesse og bakgrunnskunnskap. At informantene var motivert til å lese tekstene, er til stor nytte i lesingen deres.

Pressley (2006:373) sier at barn møter barnehagen og skolen med høy grad av motivasjon, og har stor tro på egen mestring. Selv om de skulle mislykkes med oppgaver de skal gjøre, er de ofte sikre på at neste gang vil det gå bedre. Etter hvert som elevene blir eldre avtar den høye graden av motivasjon, elevene blir ofte mer oppmerksomme på egne feil enn suksess, selvtilliten svekkes og interessen for opplæringen blir mindre.

Som jeg har skrevet i kapittelet om mestring, har troen på egne ferdigheter mye å si for motivasjonen for å lese. De informantene som skåret dårlig på leseprøven hadde alle stor tro på egen mestring, selv om det viste seg gjennom intervjuet at det var tekster og oppgaver som var vanskelige å få til. Denne troen på egen mestring er i følge Bandura viktig for å lykkes i lesingen. Jo, flere ganger elevene greier vanskelige lesetekster, jo større er sjansen for at de også neste gang vil lykkes.

5.12. Krav til lærerne som underviser i lesing

For at elevene skal ha best mulig utbytte av sin faglige lesing, må de lærerne som underviser i de aktuelle fagene ha kunnskap om fagord og begreper som elevene kan oppfatte som vanskelige. På den måten kan de hjelpe elevene med å tilegne seg strategier, slik at de har redskaper som kan hjelpe dem å forstå fagtekstene (Arnbak 2003:78). Å ha god kunnskap om læreplanen er også viktig, lærerne må vite hvilke kompetansemål elevene skal nå. De må kunne vurdere elevenes forutsetninger opp mot disse målene, og presentere lærestoffet på en slik måte at det er tilpasset elevenes forutsetninger.

Mine informanter fortalte at de bare brukte å lese fagtekstene på skolen og hjemme, uten at vanskelige ord og begreper var gjennomgått på forhånd. Da krever det gode lesekunnskaper hos elevene for å forstå slike tekster, og de må bruke all den bakgrunnskunnskapen de har om emnet. En av informantene fortalte at i naturfagsboka brukte vanskelige faguttrykk å stå forklart, og han brukte å lese disse for å øke sin egen forståelse. De andre informantene fortalte at de bare leste teksten, og hvis de ikke bruker slike ordforklaringer vil nok forståelsen lide under dette.

Arnbak (2003:80) sier at det trenger ikke å være slik, at selv om du har forberedt elevene på teksten, ved å trekke frem bakgrunnskunnskapen deres, har de forstått alle de sentrale delene av teksten. Det vil derfor være nyttig for elevene å få muligheten til å arbeide mer med tekstene både før og etter lesingen. Det er dette vi ser har hatt effekt i de leseopplæringsmodellene som har vært utviklet, at elevene har fått eksplisitt opplæring i lesing av ulike tekster.

Læreren har som oppgave å motivere elevene til lesing av fagtekster, og da må elevene forstå det de leser. Mine informanter viste stor leseglede i forhold til lesing av skjønnlitterære tekster, men sa ikke så mye om lesing av fagtekster. Dette kan være fordi de har mest erfaringer med å lese skjønnlitteratur, siden det er det de gjør hver morgen på skolen.

For å motivere elevene til faglig lesing kan læreren gjennomgå fagord og begreper, diskutere og forklare tekstens innhold med elevene og la elevene få spørre om informasjonen de ikke forstår. Leseleksene må ikke bare være noe de gjør hjemme, uten noe etterarbeid på skolen. Elevene må føle at det har noe for seg med å fordype seg i teksten som er leseleks, det er ikke alle som har nok indre motivasjon til selv å klare å lese fagtekster og sjekke sin egen forståelse av det de har lest.

5.13. Kjønnforskjeller

De internasjonale prøvene (PISA og PIRLS) har de siste årene vist at det er forskjell på leseferdighetene blant jenter og gutter, mens det i de nasjonale prøvene ikke har vært riktig den samme tendensen. En av årsakene kan være at jentene har vist at de er flinkere til å svare på de åpne oppgavene, og disse har større representasjon i de internasjonale prøvene enn i de nasjonale, der andelen ikke skal overstige 30 %. En annen forklaring kan være at andelen fagtekster er stor på de nasjonale prøvene (fem av seks tekster), og i PIRLS gjør jentene det bedre enn gutter på de skjønnlitterære tekstene (Lesesenteret 2009:5)²⁸.

²⁸ Rapport fra den nasjonale prøven i lesing 2008
http://www.udir.no/upload/Nasjonale_prover/2008/analysen/NP08_lesing5_analyse.pdf

Den nasjonale prøven 2009 viser fortsatt samme tendens, det er liten forskjell mellom jenter og gutter. Den eneste teksten som viser en viss forskjell mellom gutter og jenter, i jentenes favør er teksten "Løveungen som ikke kunne brøle", noe som stemmer overens med bildet om at jenter liker bedre skjønnlitterære tekster. Mens teksten "Jakten på Titanic", som er en sakprosa tekst full av teknisk faktainformasjon, ikke viser noen forskjell på jenter og gutter. Dette kan tolkes slik at dette var en tekst som passet godt for guttene, siden resten av prøven viser at jentene gjør det litt bedre på samtlige tekster.

Jeg har ikke tatt hensyn til kjønnsforskjellene i min forskning. Siden utvalget av informanter er såpass lite, vil det ikke gi noe riktig bilde av jenters og gutters lesing, selv om to av informantene i gruppe 2 som skårer godt på prøven er gutter, og to av informantene i gruppe 1 som ikke skårer så godt er jenter. Dette er stikk i strid med det som resultatene ellers viser, men som sagt er informantutvalget for lite til å trekke noen slutninger rundt dette.

5.14. Validitet og reliabilitet i leseprøver

Det er viktig når elevene har en nasjonal prøve i lesing at den måler det den er ment for; nemlig lesing. Den skal også skille gode lesere fra de som strever med lesingen. Derfor er oppgavene utformet slik, at selv om en elev skulle kunne mye om et emne fra før, må ikke oppgavene være slik at han kan svare på dem uten å ha lest teksten. Videre må det ikke være en prøve i skriveferdigheter, det er leseferdighetene som skal måles. Derfor er det begrenset antall med åpne oppgaver, slik at svake skrivere ikke mislykkes fordi skriveferdighetene begrenser dem i oppgaveløsningen.

Tekstomfanget må også være så representativt som mulig, det må være tekster som passer for aldersgruppen, både i forhold til språk og innhold.

Kompetansemålene i LK06 setter et av kriteriene for hvilke tekster som skal være med i prøven, i tillegg til det rammeverket som er utarbeidet for hvilke tekster og oppgaver som skal være med.²⁹

I forhold til reliabilitet må de nasjonale prøvene være laget slik at resultatet blir det samme uansett hvem som vurderer besvarelsene. På flervalgsoppgavene er ikke dette vanskelig, men på de åpne oppgavene kan dette være en større utfordring. Derfor er det i vurderingsveiledningen til prøven utarbeidet ulike svaralternativer som elevene kan komme til å bruke, slik at det skal være lettere for lærerne å vurdere besvarelsene. Reliabilitet innebærer også prøven

²⁹Rammeverk for nasjonale prøver

http://www.udir.no/upload/Nasjonale_prover/Fakta/Rammeverk_np_2009_1.pdf

inneholder nok tekster og oppgaver til at elevene får vist hva de kan, og at det er nok oppgaver innenfor hvert av de tre leseaspektene (Roe 2008:198f).

6. Oppsummering og avsluttende kommentarer

6.1. Lesestrategier

De viktigste funnene jeg har gjort i forskningen min i forhold til bruk av lesestrategier, er at bakgrunnskunnskap og ordkunnskap er spesielt viktig for forståelsen. Informantene viste at der de hadde liten eller ingen bakgrunnskunnskap, fikk de liten forståelse av teksten. Funnene viste også at det var de sterkeste leserne som hadde den største bakgrunns- og ordkunnskapen. Dette ser ut til å henge sammen med at de leser mye mer på fritida enn de leserne som strever med lesingen.

Informantene har fått noe opplæring i lesestrategier som nøkkelord, tankekart, VØL-skjema og BISON-overblikk, men nyttegjør seg i liten grad av denne kunnskapen. Det er de sterkeste leserne som har mest kunnskap om disse strategiene, mens de som strever stort sett bare leser gjennom tekstene og bruker hukommelsesstrategier for å huske innholdet.

Informantene har nok vært på ulike stadier i sin lesing når denne opplæringen har vært gitt, og for informantene i gruppe 1 har kanskje ikke dette vært relevant kunnskap på det tidspunktet opplæringen er blitt gitt. Dette viser viktigheten av å bruke autentiske og tekster som elevene finner interessante, ellers kan dette fort bli mekanisk trening som ikke blir overført til annen lesing.

Alle informantene deltok på ulike fritidsaktiviteter og hadde fått forskjellige oppsett som viste når de skulle spille kamper eller annen informasjon om aktivitetene de er med på. Samtlige kunne fortelle at de leste denne informasjonen på en hensiktsmessig måte, de var klar over formålet, og tilpasset lesingen sin etter dette, og dette er tekster som er autentiske og nyttige for informantene.

Jeg avslutter oppgaven min ved igjen å se på læringssynene som har preget norsk skole opp gjennom tidene. Det har gjennom forskningen min blitt helt tydelig for meg hvor viktig det sosial-konstruktivistiske læringssynet er for at elevene skal få en god opplæring i lesestrategier. Denne læringen må skje i en sosial og kulturell sammenheng og språket er det viktigste redskapet vi har i dette arbeidet. Læreren må modellere strategiene og elevene må få være aktive deltakere i sin egne læring. Elevene må også få møte utfordringer på sitt nivå, altså innefor den nærmeste utviklingssonen, og utfordringene de skal være meningsfulle og føles nyttige.

Alle informantene jeg intervjuet ga inntrykk av at de likte å lese, og det lover godt for videre arbeid innenfor opplæringen av lesestrategier for å utvikle gode leseferdigheter. Motivasjon er en svært viktig faktor i lesing, og her kan lærere være med på å bidra til at elever utvikler høy lesemotivasjon gjennom tiltak som mestringsnivå, interessante tekster, legge til rette for diskusjoner, sette av tid til lesing i klasserommet. Lesing i klasserommet kan være både stillelesing og høytlesing, det en utelukker ikke det andre. Som jeg har skrevet tidligere blir elevene aldri for gamle for høytlesing.

Jeg håper masteroppgaven min kan være til nytte for andre som underviser elever i lesing, og at alle lærere etter hvert blir leselærere og gir elevene opplæring i gode lesestrategier som de kan bruke i sin lesing.

6.2. Lesevaner

De seks informantene gir alle uttrykk for at de setter pris på lesestundene som de har om morgenene, men har disse noen effekt på utviklingen av leseferdighetene deres? Dette er et spørsmål som er vanskelig å besvare, for det kan være mange faktorer som er med på å øke leseferdighetene hos elevene.

I evalueringen av tiltaksplanen "Gi rom for lesing" kan man ikke se noen klar sammenheng mellom satsingen på lesing og resultatene på de nasjonale prøvene, fordi det er ikke noe referansepunkt mellom satsningen og de nasjonale prøvene. Man kan heller ikke sammenligne resultatene på prøvene fra år til år fordi prøvene er forskjellig og det er ikke utarbeidet noen skala for sammenligning av resultatene (Buland et al., 2008). Men selv om en ikke kan se klare resultater av denne satsingen er det likevel grunn til å anta at et slikt fokus vil være med på å øke bevisstheten og engasjementet rundt lesing hos både lærere og elever.

I rapporten "Tid for tunge løft" (Kjærnsli et al., 2007:153ff) viser imidlertid undersøkelser at elever som leser mye på fritida og har en positiv innstilling til lesing, skårer bedre på leseprøvene enn de elevene som ikke gjør det. Det blir sagt at det er god grunn til å tro at gode lesevaner og gode resultater på leseprøver gjensidig påvirker hverandre, gode lesere gjør det stadig bedre, mens svake lesere blir hengende etter i leseprestasjoner.

Mine funn tyder på det samme, de informantene som leser mye på fritida, er også de som skårer best på den nasjonale leseprøven. Det ser ut til at positive holdninger til lesing og gode lesevaner har en klar innvirkning på prøveresultatene. Det er derfor av stor betydning å motivere elevene til å lese på fritida, slik flere kan oppleve gleden ved å lese. Læreren har kanskje vist seg å

være den viktigste litteraturformidleren, og har et ansvar for å legge til rette for at elevene får god tilgang til litteratur, både skjønn- og faglitteratur. Det er også viktig med et godt foreldresamarbeid, slik at også de kan være med å skape gode lesevaner og gi elevene leselyst og leseglede.

Det ser også ut til at noen av informantene i gruppe 1, ikke drives av en like stor indre motivasjon til å lese på fritida, som de andre informantene. Skolen deler ut lesediplomer etter hvert som elevene samler sider i fritidslesingen sin, dette kan være en fin motivasjon for de elevene som trenger en ytre drivkraft for å motivere til lesing. De informantene som leser mest ser ikke ut til å trenge slik motivasjon, de leser uavhengig av diplomer og andre utmerkelser. De leser for sin egen fornøynelses skyld.

6.3. Leselærere i alle fag

Som tidligere nevnt er det allerede i kompetansemålene for andre trinn, lagt vekt på at elevene skal bruke enkle lesestrategier, og også kunne reflektere over tekster de leser. Dette betyr at lærere må starte med å utvikle elevenes lesestrategier allerede i begynneropplæringa. Avkoding og leseforståelse er ikke to atskilte ferdigheter som skal lærers uavhengig av hverandre. Tvert imot, det er ferdigheter som overlapper hverandre og utfyller hverandre.

Etter innføringen av LK06 er det kommet mange nye læreverk, og spesielt norskverkene har fokus på lesestrategier. Informantene mine er brukere av et slikt læreverk, så forutsetningene for å tilegne seg gode lesestrategier skulle være tilstede. Likevel ser vi at det er de sterkeste leserne som profiterer mest på denne opplæringen på fjerde og femte trinn. Dette kan ha sammenheng med at avkodingen hos de som strever ennå ikke er god nok, og at de legger mye av energien i denne avkodingen.

Å ha slike læreverk sikrer også at lærerne som underviser i norskfaget har fokus på lesestrategier, men det er ikke sikkert lærere i andre fag har den samme innsikten, siden lærebøkene i de andre fagene er laget med et annet mål enn lesing. Det er derfor viktig at de som er norsklærere deler sin kunnskap med de andre faglærerne, og på den måten sikrer kompetansen i leseopplæringa.

Skal elevene utvikle gode leseferdigheter er det nødvendig at alle faglærerne er med og drar lasset. Faglæreren er den mest kompetente personen når det gjelder faguttrykk og kan være med å hjelpe elevene til å forstå vanskelige ord og begreper som de vil treffe på i sin lesing. Jeg har også tidligere nevnt at det er viktig at elevene møter autentiske tekster i lesingen sin, og ikke tekster som er løsrevet fra den naturlige konteksten. Dette er ennå et sterkt argument for at faglærerne har en viktig oppgave, for det er i de respektive fagene elevene møter

tekster i sin opprinnelige kontekst og da vil det også føles nyttig og meningsfullt å arbeide med lesestrategier.

I tillegg leses tekster på forskjellige måter, og slik vil det også være i de ulike skolefagene, og faglærerne må lære elevene ulike lesemåter i forhold til de tekstene de treffer på i sin lesing. Brudholm (2009:310) påpeker også at norsklæreren ikke kan ta ansvar for all leseopplæring, et kurs i lesing av fagtekster i noen norsktimer holder ikke for å bli en god leser.

Informantene har hatt noe eksplisitt leseundervisning, de har møtt nøkkelord, tankekart, VØL-skjema og BISON-overblikk i undervisningen. I et oppfølgingsintervju jeg foretok med informantene et halvt år etter det første intervjuet fortalte de at de brukte disse strategiene sporadisk, og at det var lenge siden de hadde brukt f.eks. nøkkelord. Tankekart hadde de akkurat brukt, men da i forhold til egen skriving og ikke for å huske innholdet i en tekst. Informantene i gruppe 2 var de eneste som visste hva et BISON-overblikk var, mens informantene i gruppe 1 ikke kunne fortelle hva det var, selv om de hadde hørt om det. Det kan være at de elevene i gruppe 1 har brukt mye tid på avkodingen, og ikke vært klar for den opplæringen som har vært gitt i eksplisitte lesestrategier.

En annen mulighet er at denne undervisningen har vært gitt løsrevet fra en kontekst som informantene i gruppe 1 følte var autentisk og nyttig. Det kan se ut som denne opplæringa har vært gitt på feil tidspunkt, eller ikke følte nyttig for informantene. Men i det sosial-konstruktivistiske læringssynet som det undervises etter i dagens skole vil dette være strategier som elevene vil få muligheten til å lære flere ganger. Bruner (1997:132) utviklet teorien med spiralprinsippet, der lærerstoffet gjentas flere ganger etter hvert som elevene blir eldre, men i en stadig mer avansert form. Som lærer må en passe på at lærestoffet blir gjentatt i et tempo som gjør at spiralen ikke snurrer for fort, da vil en få motsatt effekt, og lærestoffet blir løsrevne biter som eleven ikke klarer å plassere inn i sin tidligere kunnskap og dermed klarer han heller ikke å utvikle ny kunnskap. Opplæringen må bli gjentatt på en måte, slik at alle elevene får mulighet til en eller gang ”å koble seg på”. Lærerne må modellere lesestrategier for elevene, og etter hvert kan elevene selv bruke de samme strategiene uten støtte fra den voksne.

Informantene i gruppe 1 fortalte i oppfølgingsintervjuet, seks måneder etter at de hadde gjennomført den nasjonale prøven i lesing, at de ikke hadde fått noen ekstra trening i lesing. De nasjonale prøvene er ment å være et hjelpemiddel til både elev, lærer og foreldre, for øke elevens utvikling i de grunnleggende ferdighetene som de blir prøvd i. For at de elevene som skårer lavt på prøvene, skal øke kompetansen i lesingen sin, må det settes inn tiltak som hjelper elevene

videre. Hvis ikke har kanskje den nasjonale prøven ingen annen hensikt, enn å være et måleinstrument skolene og kommunene i mellom.

6.4. Undersøkelsens validitet og reliabilitet

Det vil alltid være slik at en føler at undersøkelsene som en gjorde kunne vært gjort annerledes og kanskje på en bedre måte. Slik kan jeg også si om mine intervjuer, hadde jeg gjort dem på et senere tidspunkt, ville jeg kanskje spurt andre spørsmål enn jeg gjorde, fordi man utvikler seg hele tiden og nye momenter kommer til.

Men når det er sagt tror jeg likevel at gjennom de spørsmålene informantene mine fikk, og de svarene de ga meg kan være med på å gi et godt innblikk i hvilke strategier de bruker og ikke bruker når de løser oppgavene i den nasjonale prøven. Gjennom sin oppriktighet og imøtekommenhet, har de vist at det å intervju barn kan gi svar på mange spørsmål.

Et annet problem som jeg møtte på da jeg kom til presentasjonen og drøftinga var at den nasjonale prøven i lesing ikke var tilgjengelig for allmennheten, på grunn av opprettshavelig materiale. Det gjør at det kan være vanskelig for leseren å forstå hva det er jeg har beskrevet, det ville vært enklere hvis leseren hadde hatt tilgang på prøven, og kunne sett tekstene og oppgavene. Jeg håper jeg likevel har klart å formidle til leseren det som har vært viktigst i prøvene. Som en erstatning har jeg lagt ved eksempeloppgavene som elevene øvde seg på i forkant av prøvene. Selv om tekstene er svært forskjellig fra prøvene, viser oppgavene hvordan prøven er bygd opp med flervalgsoppgaver, sammensatte flervalgsoppgaver (det er en slik oppgave med) og åpne oppgaver. De tre leseaspektene; finne informasjon, forstå og tolke, reflektere og vurdere er også representert i eksempeloppgavene.

6.5. Sluttord

Denne oppgaven har hatt som mål å sette fokus på elevers bruke av lesestrategier og lesevaner. Lesevaner er noe både foreldre og skole kan legge til rette for, men i min forskning har jeg sett på skolens oppgave. Foreldrenes rolle er nok representert implisitt gjennom informantenes uttalelser, men hovedfokus hos meg har vært lærernes rolle i denne utviklingen.

Jeg har kanskje ikke gjort noen overraskende funn i forskningen min, men heller fått bekreftet det som annen forskning allerede sier. Leseforskerne har sagt at mye av den videre leseopplæringa som foregår, ofte er av det implisitte slaget, og jeg selv har gjennom forskningen min, fått en mye større bevissthet hvor viktig det er å drive denne opplæringen eksplisitt.

Et av de andre funnene jeg har gjort er hvor viktig det er at elevene har en god bakgrunnskunnskap og et rikt ordforråd. Der informantene hadde lite kunnskap om innholdet i teksten og ord, gjorde dette store utslag på prøveresultatet. Dette viser hvor stor betydning alle lærerne har i leseopplæringen, nettopp for å være med å øke ordkunnskapen hos elevene, gjennom lesing av mange forskjellige typer fagtekster. Også det å ha kunnskap om ulike teksttyper og sjangrer er en del av bakgrunnskunnskapen, og å ha god kjennskap innenfor dette feltet, vil være med å hjelpe leseren til en god forståelse. Det at elevene vet på hvilken måte de skal lese de forskjellige tekstene, vil være til stor støtte i lesingen deres.

Jeg avslutter der jeg begynte; det å ha gode leseferdigheter er en nødvendighet i dagens samfunn og her har skolen en viktig rolle i leseopplæringen ved å gi elevene muligheter til å utvikle gode lesestrategier. Gjennom forskningen min håper jeg at jeg har klart å belyse problemstillingen min på en slik måte, at oppgaven kan være til nytte for flere enn meg selv.

7. Litteraturliste

Anderson R.C. and Pearson, P.D. (1984) "A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension". I: P.D. Pearson and R. Barr: *Handbook of reading research*. New York, Longman, 255-292

Andreassen, R. (2007) "Eksplisitt opplæring i leseforståelse". I: I. Bråten: *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo, Cappelen akademisk forl., 252-285

Andreassen, R. (2009) "Eksplisitt leseforståelsesundervisning i femte klasse – et felteksperiment". I: S. V. Knudsen, D. Skjelbred og B. Aamotsbakken: *Lys på lesing: lesing av fagtekster i skolen*. Oslo, Novus., 105-123

Arnbak, E. (2003). *Faglig læsning: fra læseproces til læreproces*. København, Gyldendal.

Arnbak E. (2006) "De andre fags læsning". I: V. Boelt, M. Jørgensen, et al.: *Læsning: teori og praksis*. Århus, Kvan., 96-106

Austad, I. (2003). *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo, Cappelen akademisk forl.

Bandura, Albert (1997, Sixth Printing 2003), *Self-efficacy, The Exercise of Control*, W.H. Freeman and Company, New York

Brudholm, M. (2002). *Leseforståelse: hvorfor og hvordan?* København, Alinea.

Brudholm, M. (2006) "Leseforståelse". I: V. Boelt, M. Jørgensen, et al.: *Læsning: teori og praksis*. Århus, Kvan., 39-49

Brudholm, M. (2009) "Lesing i alle fag". I: J. Frost: *Språk- og leseveiledning: i teori og praksis*. Oslo, Cappelen akademisk forl., 293-312

Bruner, J. S. og Aukrust, V. G. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo, Ad notam Gyldendal.

Bruner, J. (2001) "Etter John Dewey, hva så?" I: E.L. Dale: *Om utdanning: klassiske tekster*. Oslo, Gyldendal akademisk., 113-124

Bråten, I. og Thurmann-Moe, A. C. (1996) ”Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis”. I: I. Bråten: *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo, Cappelen akademisk forl., 123-141

Bråten, I. (2007). *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo, Cappelen akademisk forl.

Buland, T., Dahl, T., Finbak, L. og Havn, V. (2008) *Det er nå det begynner! Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen ”Gi rom for lesing!”* SINTEF-rapport, http://www.udir.no/upload/Forskning/GRFL_sluttrapport.pdf (lastet 5.4.2010)

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo, Universitetsforl.

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo, Abstrakt forl.

Elbro, C., Nielsen P. et al. (1996). *Videregående læsning: processer, overblik og forståelse*. København, Dansklærerforeningen.

Elbro, C. (2001). *Læsning og læseundervisning*. København, Gyldendal Uddannelse.

Elbro, C. (2006) ”Hvad er læsning – og hvad bør en læseunderviser vide?” I: V. Boelt, M. Jørgensen, et al.: *Læsning: teori og praksis*. Århus, Kvan., 23-38

Elstad, E. og A. Turmo (2006). *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo, Universitetsforl.

Fingeret, L. (2006) ”Fluency”. I: M. Pressley: *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York, Guilford Press., 195-219

Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet 2003 – 2007, (2005), Oslo, Utdannings- og forskningsdep.
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/Giromforlesing_Strategiplan_05.pdf (lastet 5.4.2010)

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen, Fagbokforl.

Guthrie, J. T., Wigfield, A. et al. (2004). *Motivating reading comprehension: concept-oriented reading instruction*. Mahwah, N.J., L. Erlbaum Associates.

Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo, Cappelen akademisk forl.

Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo, Universitetsforl.

Holme, I. M. og Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo, TANO.

Holter, H. og Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo, Universitetsforl.

Høien, T. og Lundberg, I. (1989). *Lesing og lesevaner*. Oslo, Gyldendal.

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand, Høyskoleforl.

Kjærnsli, M., Lie S., Olsen R. og Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo, Universitetsforl.

Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen, Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. *Læreplanen for kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Utdanningsdirektoratet. Oslo 2006.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Ad notam Gyldendal.

Lesesenteret (2005) "Jeg leser aldri - men jeg leser alltid!" *Gutter som lesere og som bibliotekbrukere*, Stavanger.

http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Gutter%20som%20lesere%20og%20bibliotekbruker_.pdf, (lastet 15.5.2010)

Lesesenteret (2009). *Den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn. Rapport basert på resultatene fra utvalgsundersøkelsen*, Stavanger.

http://www.udir.no/upload/Nasjonale_prover/2008/analysen/NP08_lesing5_analyse.pdf (lastet 16.4.2010)

Lund, T., Kleven, T., Kvernbekk T. og Christophersen K. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo, Unipub.

Lyster, S.-A. H. (2009) "Ordforråd og leseutvikling". I: J. Frost: *Språk- og leseveiledning: i teori og praksis*. Oslo, Cappelen akademisk forl., 231-251

Løvland, A. (2006) ”Sammensatte fagtekster – en multimodal utfordring?” I: E. Maagerø og E. S. Tønnessen: *Å lese i alle fag*. Oslo, Universitetsforl. 109-125

Mortensen-Buan A. B. (2006) ”Lesestrategier og metoder”. I: E. Maagerø og E. S. Tønnessen: *Å lese i alle fag*. Oslo, Universitetsforl., 165-189

Patel, R. og Davidson, B. (1995) *Forskningsmetodikkens grunnlag*, Oslo: Universitetsforlaget

PISA - Programme for International Student Assessment, *Lesing I PISA*, http://www.pisa.no/hva_maaler_pisa/lesing.html, lastet 2.4.2010

Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York, Guilford Press.

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo, Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen, Fagbokforl.

Roe, A. (2006) ”Leseopplæring og lesestrategier”. I: E. Elstad. og A. Turmo: *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo, Universitetsforl., 67-92

Roe, A. og Solheim R. (2007), *PISA og PIRLS – Om norske elevers leseresultater*, Utdanningsdirektoratet, http://www.udir.no/upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/Leseresultater_PISA_og_PIRLS.pdf, lastet 5.4.2010

Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringa*. Oslo, Universitetsforl

Roe, A (2010), ”Nasjonale leseprøver – hva de måler og hvordan resultatene kan brukes”. I *Bedre skole* 01, Utdanningsforbundet, 41- 47

Russdal-Hamre, B. (2009) ”Premisser for faglig lesing i skolen”. I: S. Knudsen, D. Skjelbred og B. Aamotsbakken: *Lys på lesing: lesing av fagtekster i skolen*. Oslo, Novus. 71-86

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen, Fagbokforl.

Samuelstuen, M (2002) ” Læring fra fagtekster: Hvilken rolle spiller kognitive og metakognitive strategier”. I: I. Bråten: *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo, Cappelen akademisk forl., 131-147

Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles, SAGE.

Skaftun, A. og Solheim, O. (2010) *Den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn 2009*, Lesesenteret, Stavanger
http://www.udir.no/upload/Rapporter/nasjonale_prover/Rapport_lesing_5_trinn_2009.pdf, lastet 30.4. 2010

Skaalvik, E. M. og Skaalvik S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo, Universitetsforl.

Stahl, S. A. og Nagy W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

Strømsø, H. (2007) ”Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse”. I: I., Bråten: *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo, Cappelen akademisk forl., 20-44.

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforl.

Torvatn, A. C. (2002). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen: en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sjuelevs lesing av dem*. Trondheim, Det historisk-filosofiske fakultet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Tønnesson, J. L. (2008). *Hva er sakprosa*. Oslo, Universitetsforl.

Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i norsk*
<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning=5&sortering=2&kmsid=1001582>, lastet 5.5. 2010

Utdanningsdirektoratet (2009), *Rammeverk for nasjonale prøver 2009*.
http://www.udir.no/upload/Nasjonale_prover/Fakta/Rammeverk_np_2009_1.pdf, lastet 16.4.2010

Vellutino, F. R. (2003) ”Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children”. I: A. P. Sweet and C. E. Snow: *Rethinking reading comprehension*. New York, Guilford Press. 51-81

Vygotsky, L. (2001) ”Interaksjon mellom læring og utvikling”. I: E.L. Dale: *Om utdanning: klassiske tekster*. Oslo, Gyldendal akademisk., 151-165

Weinstein, C. E., Bråten, I. og Andreassen, R. (2006) ”Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning”. I: E. Elstad og A. Turmo, *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo, Universitetsforl., 27-54

Wharton-McDonald, R. (2006) “The Need for Increased Comprehension Instruction”. I: M. Pressley: *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York, Guilford Press., 293-346

Wicklund, B. (2009a) ”Barne- og ungdomslitteratur”. I: J. Smidt: *Norskdidaktikk: ei grunnbok*. Oslo, Universitetsforl., 168-179.

Wicklund, B. (2009b) ”Leselyst og utvikling”. I: J. Smidt: *Norskdidaktikk: ei grunnbok*. Oslo, Universitetsforl., 272-278.

Widerberg, K. (2001), *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt* Oslo, Universitetsforl.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Calif., Sage.

Tabelloversikt

Tabell 1: <i>Tekster i prøven etter økende vanskegrad med informantenes resultater</i>	63
Tabell 2: <i>Å finne informasjon i teksten (9 oppgaver)</i>	66
Tabell 3: <i>Finne informasjon</i>	69
Tabell 4 <i>Informantenes resultater - forstå og tolke teksten (23 oppgaver)</i>	71
Tabell 5: <i>Forstå og tolke</i>	77
Tabell 6: <i>Informantenes resultater - å reflektere over og vurdere teksten</i>	79
Tabell 7: <i>Reflektere og vurdere</i>	81

Vedlegg

Vedlegg 1	118
Vedlegg 2	119

Til foreldre/foresatte på 5. trinn.

Forespørsel om intervju av elever:

Jeg er lærer på Alstad barneskole på 2.trinn. I tillegg studerer jeg på Høgskolen i Bodø, og i forbindelse med masterstudiet mitt skal jeg gjøre en undersøkelse om barn og lesing. Jeg trenger derfor å gjøre intervju med noen av elevene på 5. trinn om deres lesestrategier og lesevaner. Intervjuene vil bli gjort med båndopptager og etterpå skrevet ut og brukt i oppgaven min.

Det er anledning til å trekke seg fra intervjuene og forskningsprosjektet på et hvilket som helst tidspunkt uten nærmere begrunnelse.

Intervjuene vil bli anonymisert slik at det ikke skal være mulig for andre å gjenkjenne dem som er blitt intervjuet. Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt.

Alle personopplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt 31.05. 2010.

Jeg håper jeg kan få lov å intervjuere deres barn.

Med vennlig hilsen
Mona Nilsen Strand

☐ Jeg gir tillatelse til at mitt barn blir intervjuet.

(elevens navn)

(underskrift)

Intervjuguide:

1. Hvilken tekst likte du best? Hvorfor?
2. Hvilken tekst likte du minst? Hvorfor?
3. Leser du hjemme?
 - a) Hva?
 - b) Hvor mye
4. Er det noen tekster som er vanskeligere enn andre å lese?
5. Opplæring i lesing
 - a) Lesestrategier
 - b) I alle fag?
 - c) Faguttrykk, begreper
6. Hva er lesestrategier?
7. Tenker du over om du kan noe om emnet du skal lese om før du starter lesinga?
8. Overskrift
 - a) Leser du overskrifta?
 - b) Hva kan den fortelle oss?
9. Bilder i teksten, bildetekster
10. Hender det at du leser noe du ikke du forstår?
 - a) Hva gjør du da?
11. Under lesingen
 - a) Notatteknikk
 - b) Stille spørsmål til seg selv
 - c) Tegne
 - d) Tenke høyt
12. Hvilke ulike teksttyper vet du om?
13. Lesemåter
 - a) Leser du alle tekster på samme måte?
14. Er det mer interessant/morsommere å lese en tekst man har lyst til å lese?
15. Leselekse
 - a) I alle fag?
 - b) Hvordan jobber du med den?
16. Hvorfor er det viktig å kunne lese?
17. Om prøven: Samtale om de ulike tekstene
 - a) Innhold
 - b) Ord
 - c) Teksttype
 - d) Lesemåter
 - e) Motivasjon
 - f) utfordringer

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evalueringsprosjektet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikksscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god læringssituasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evalueringsprosjekt av arbeidet mot fravall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: - ”Alene..nei!” *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda: *Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.*

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten: *Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune - En intervjuundersøkelse*

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) ”Mellom barken og veden”. *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot fravall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utpøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: ”...men nå er det inni hodet mitt...” *En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: - Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*